



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2018

Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter

Döring, Anna ; Ciecuch, Jan ; Boehnke, Klaus ; Makarova, Elena ; Liedtke, Gunnar ; Najderska, Małgorzata ; Herzog, Walter ; Trummer, Katharina ; Frommelt, Manuela

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-162924>

Monograph

Published Version

Originally published at:

Döring, Anna; Ciecuch, Jan; Boehnke, Klaus; Makarova, Elena; Liedtke, Gunnar; Najderska, Małgorzata; Herzog, Walter; Trummer, Katharina; Frommelt, Manuela (2018). Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter. Warsaw: Liberi Libri.

WERTEENTWICKLUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER

HERAUSGEBER: ANNA K. DÖRING & JAN CIECIUCH

MIT BELTRÄGEN VON
ELENA MAKAROVA
KLAUS BOEHNKE
GUNNAR LIEDTKE
MAŁGORZATA NAJDESKA
WALTER HERZOG
KATHARINA TRUMMER
MANUELA FROMMELT



LIBERi
LIBRi

WERTEENTWICKLUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER



Warschau, Polen 2018

WERTEENTWICKLUNG IM KINDES- UND JUGENDALTER



Yuganov Konstantin/shutterstock.com

Herausgeber: Anna K. Döring & Jan Ciecich

Mit Beiträgen von Elena Makarowa, Klaus Boehnke, Gunnar Liedtke, Małgorzata Najderska,
Walter Herzog, Katharina Trummer und Manuela Frommelt

Alle in diesem Buch veröffentlichten Texte wurden von den Herausgebern begutachtet.

Korrekturleser: Julian Döring

Layout und Gestaltung: Justyna Harasimczuk und Anna Döring

Illustration auf dem Cover: Yuganov Konstantin/shutterstock.com

Dieses Buch ist entstanden im Rahmen einer von der Deutsch-Polnischen Wissenschaftsstiftung (DPWS; Polsko-Niemiecka Fundacja na rzecz Nauki, PNFN) geförderten bilateralen wissenschaftlichen Konferenz zum Thema ‚Wertewandel in der Kindheit im deutsch-polnischen Vergleich‘ (Projektnummer: 2012-24) und im Rahmen des universitären Forschungsschwerpunkts ‚Soziale Netzwerke‘ der Universität Zürich.

ISBN: 978-83-63487-29-4

Kurzportraits der an diesem Buch beteiligten Personen: Herausgeberin und Herausgeber, Autorinnen und Autoren



Dr. Anna K. Döring ist als Lecturer und Lehrkoordinatorin am Fachbereich Psychologie an der University of Westminster in London, Großbritannien, tätig. Seit über zehn Jahren forscht sie zu Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter, zunächst an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, dann an der Royal Holloway University of London und jetzt an der University of Westminster. Neben Deutschland und Großbritannien kooperiert und publiziert sie mit Forscher*innen aus Polen, Italien, Israel, der Schweiz, Australien, Brasilien, Neuseeland und den Niederlanden und hat darüber hinaus Forschungsprojekte in Bulgarien, der Ukraine und den USA durchgeführt. Dr. Döring hat den Picture-Based Value Survey (PBVS-C) entwickelt, ein bildbasiertes Instrument für Kinder, welches es erstmals ermöglicht hat, Daten zu Werten direkt von Kindern zu erheben, und das inzwischen für den Einsatz in vielen verschiedenen Ländern weltweit adaptiert wurde.



Dr. Jan Cieciuch ist Forscher im Forschungsschwerpunkt “Soziale Netzwerke” der Universität Zürich in der Schweiz sowie Associate Professor an der Kardinal-Stefan-Wyszyński-Universität in Warschau, Polen. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Facetten der Persönlichkeitsstruktur. Er kooperiert mit Shalom Schwartz zu vielen Aspekten des Wertemodells, u. a. “structure of refined values” (neue Wertetheorie) und dem Zusammenhang von Werten und Verhalten; mit Eldad Davidov zu Themen der Wertemessung, u. a. “exact and approximate measurement invariance”; und mit Anna Döring zu Werteentwicklung, insbesondere in der Kindheit. Inspiriert durch den Schwartz’schen Wertekreis entwickelte er zusammen mit Włodzimierz Strus das “Circumplex of Personality Metatraits” und zusammen mit Ewa Topolewska das “Circumplex of Identity Formation Modes”. Er ist Autor und Co-Autor von mehr als 100 Artikeln, davon 50 in führenden wissenschaftlichen Zeitschriften mit Impact Factor.



Prof. Dr. Elena Makarova ist Leiterin des Forschungsschwerpunktes „Schulische und berufliche Integration unter sich verändernden Bedingungen“ am Zentrum Lernen und Sozialisation am Institut Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Sie ist Professorin für Erziehungswissenschaft und Mitglied des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Das Thema Werte und Wertetransmission ist einer ihrer Forschungsschwerpunkte, und sie hat ein Schweizer Forschungsprojekt zum Thema Wertermittlung und Werteerziehung in der Familie geleitet, das als Teil einer kulturvergleichenden Studie durchgeführt wurde. Darüber hinaus gehört die Wertevermittlung im schulischen Umfeld zu ihrem Forschungsinteresse.



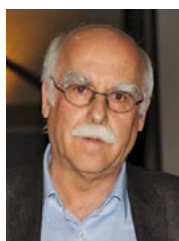
Prof. Dr. Klaus Boehnke ist Professor für Sozialwissenschaftliche Methodenlehre an der Jacobs University Bremen und Chair des Methodenzentrums der Bremen International Graduate School of Social Sciences (BIGSSS). Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der politischen Sozialisation, des Wertewandels und der Wertetransmission, sowie der Methoden der empirischen Sozialforschung. Er leitet die weltweit längstlaufende Längsschnittstudie von Friedensaktivistinnen und -aktivisten. Als Gastwissenschaftler war Prof. Boehnke u.a. an der Australian National University, der University of Toronto und der National University of Singapore tätig. Seit 2017 ist er auch stellvertretender Leiter des Internationalen Laboratoriums für soziokulturelle Forschung an der HSE in Moskau.



Dr. Gunnar Liedtke arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bewegungswissenschaft, Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft, an der Universität Hamburg. Seine Interessen- und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich des Natursports, naturbezogener Bewegungsformen, sowie gesunder und nachhaltiger Lebensstile. Er leitet die Ausbildung in diversen Natursportarten und interessiert sich besonders für die skandinavische Philosophie naturbezogener Bewegungskultur *friluftsliv*.



Małgorzata Najderska ist Doktorandin am Fachereich Psychologie der Kardinal-Stefan-Wyszyński-Universität in Warschau, Polen und als Erzieherin im Kindergarten tätig. Sie beschäftigt sich hauptsächlich mit Themen auf dem Gebiet der positiven Psychologie und Persönlichkeit, insbesondere Charakterstärken und ihre Messung bei Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern. Ihr Forschungsinteresse liegt auch im Bereich der Wertetransmission (vor allem der Frage der intergenerationalen Wertetransmission).



Prof. em. Dr. Walter Herzog. Geb. 1949. Studium der Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie an der Universität Zürich. 1988 Research Fellow am Institute of Human Development der University of California in Berkeley. 1989-1991 Assistenzprofessor an der Universität Zürich. 1991-2015 Ordinarius für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie, Didaktik und Schulforschung an der Universität Bern. 2000-2004 Präsident der Konferenz der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons Bern. 2004-2005 Präsident des Gründungsschulrats und 2005-2007 Präsident des Schulrats der Pädagogischen Hochschule Bern. Leiter mehrerer Forschungsprojekte zu Erziehung in der Familie, Schule und Unterricht, Berufswahl bei Jugendlichen, Lehrerbiografien u.a.



Katharina Trummer geb. Weber war bis vor Kurzem in unterschiedlichen pädagogischen Bereichen tätig, u. a. in der Sonderpädagogik. Neben der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten war im schulischen Umfeld speziell die Wertevermittlung Gegenstand ihres besonderen Interesses. Nach ihrem vorgängigen Studium zur Primarlehrperson hat sie an der Universität Bern Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Pädagogische Psychologie studiert. Sie verfasste ihre Masterarbeit im Rahmen des Forschungsprojekts zum Thema „Wertevermittlung und Werteerziehung in der Familie“ gemeinsam mit Manuela Frommelt. Zeitweilig befindet sie sich im Mutterschaftsurlaub und macht vorübergehend Familienpause.



Manuela Frommelt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Nach dem Studium zur Primarlehrperson hat sie Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Pädagogische Psychologie an der Universität Bern studiert. Gemeinsam mit Katharina Weber verfasste sie ihre Masterarbeit im Rahmen des Forschungsprojekts zum Thema „Wertevermittlung und Werteerziehung in der Familie“.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
---------------	----

FORSCHUNG ZU WERTEN

KAPITEL 1: Einleitung und Erläuterung des Begriffs ‚Werte‘	17
KAPITEL 2: Die Theorie menschlicher Werte nach Shalom H. Schwartz und ihre Relevanz für die Erforschung der Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter	21
KAPITEL 3: Werte und Verhalten	29

DIE ERFORSCHUNG DER WERTEENTWICKLUNG

KAPITEL 4: Wie kann man Werte im Kindesalter erforschen? Eine Frage der Diagnostik	37
KAPITEL 5: Wie entwickeln sich Werte?	43

FORSCHUNGSDESIGNS UND -ERGEBNISSE AUS AUSGEWÄHLTEN THEMEMBEREICHEN

KAPITEL 6: Werte in der Familie – Wertevermittlung durch Erziehungsziele und Werthaltungen der Eltern	55
KAPITEL 7: Werteentwicklung und Wertewandel bei Kindern – Wünsche an die Forschung	77

PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE ZUR WERTEBILDUNG

KAPITEL 8: Märchenerzählen – Ziele und Inhalt eines Projekts zur Wertebildung in der Schule	99
KAPITEL 9: Werte erleben – Ein Beispiel für Wertevermittlung durch erlebnisorientierte Projektarbeit in den Themenfeldern Theater und Outdoor	109

Vorwort

Wir freuen uns, das erste deutschsprachige Buch zum Thema Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter vorstellen zu können. Entstanden ist dies aus einer Kooperation von Forscherinnen und Forschern¹ aus Deutschland, Polen, der Schweiz und Großbritannien.

Werte und die Vermittlung von Werten an Kinder und Jugendliche sind zentrale Themen in Gesellschaft, Schule und Familie. Insbesondere in den letzten Jahren wurde vielfach diskutiert, welche Werte als wichtig erachtet werden, wie sich Werte entwickeln und wie und wodurch Werte geformt werden. Überraschenderweise steht diesem großen Interesse eine sehr kleine Zahl wissenschaftlicher deutschsprachiger Veröffentlichungen gegenüber.

In diesem Buch geben wir einen Überblick über die empirische Befundlage und tragen dazu Studien aus aller Welt zusammen. Insbesondere jedoch präsentieren wir Daten aus Deutschland, Polen und der Schweiz. In den vergangenen zehn Jahren hat sich die Forschung zur Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter sehr dynamisch weiterentwickelt, was sich in einer Reihe wissenschaftlicher Veröffentlichungen in hochrangigen wissenschaftlichen Fachzeitschriften in englischer Sprache niedergeschlagen hat. Da diese typischerweise nur von einem eng umgrenzten Kreis wissenschaftlicher Experten gelesen werden aber zugleich hochrelevant für die Praxis sind, möchten wir diese Forschungsergebnisse dem deutschsprachigen Raum zugänglich machen. Wir würden uns freuen, wenn neben Kolleg*innen aus Wissenschaft und Forschung auch viele Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Entscheidungsträger in der Politik und interessierte und neugierige Menschen dieses Buch lesen. Mit diesem Ziel im Blick ist dieses Buch im Open Access Format veröffentlicht, ist also im Internet frei zugänglich. Wir möchten dem Verlag Liberi Libri für die Unterstützung und Organisation danken.

Werte werden in verschiedenen Disziplinen erforscht, neben der Psychologie zum Beispiel in der Soziologie und den Erziehungswissenschaften. Der biographische Hintergrund der Autoren dieses Buches umfasst all diese Disziplinen; doch unser Blickwinkel ist vor allem geprägt durch unsere Soziali-

1 In diesem Buch wird an einigen Stellen nur die männliche Form verwendet, um einen besseren Lesefluss zu ermöglichen. Natürlich sind stets alle Geschlechter gemeint.

sation in der Psychologie. Dementsprechend betrachten wir durchaus Werte in Gesellschaften und Kulturen, ebenso wie Fragen der Wertebildung und Werteerziehung. Bei all dem steht aber stets das Individuum im Fokus. Wir stellen also zum Beispiel dar, wie die in einer Kultur vorherrschenden Werte ein Individuum prägen können oder wie sich individuelle Werte ändern, wenn eine Person von einer Gesellschaft in eine andere migriert. Dabei verfolgen wir immer die einzelne Person über die Zeit hinweg, weshalb Längsschnittstudien eine besonders große Bedeutung zukommt und sie in diesem Buch besonders oft zitiert werden. In ähnlicher Art und Weise betrachten wir systemische Zusammenhänge in der Familie, fragen aber stets, wie diese die Werte des Kindes beeinflussen.

Unserem Hintergrund entsprechend berichten wir über Daten aus der empirischen Forschung, und dieses Buch enthält auch Verweise auf statistische Methoden und Kennwerte. Da wir jedoch eine große Bandbreite von Lesern ansprechen möchten und insbesondere auch Personen, die nicht in der Wissenschaft tätig sind, haben wir ausführliche Erläuterungen ergänzt und geben jeweils Quellen zur weiterführenden Lektüre an. Unser Buch erhebt dabei keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr möchten wir aktuelle wissenschaftliche Studien darstellen, die wir selbst spannend finden, und aus denen wir viel zu Werten im Kindes- und Jugendalter gelernt haben. Die Auswahl der hier zitierten Studien folgte dabei auch methodischen Gesichtspunkten. Wir finden es zum Beispiel wichtig, dass in Studien zu Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter Kinder bzw. Jugendliche selbst (und nicht nur Eltern oder Lehrer) über ihre eigenen Werte berichten. Wir sind überzeugt, dass dies einen einzigartigen Zugang zu Werten bietet, der durch keine andere Methode ersetzt werden kann. Wenn es um Fragen der Werteentwicklung geht, sehen wir ferner das Designs der Längsschnittstudie, in der dieselben Personen über die Zeit hinweg untersucht werden, und das Experiment, in dem Personen zufällig entweder einer Experimental- oder einer Kontrollgruppe zugeteilt werden, als Königsweg. In der Längsschnittstudie kann erforscht werden, wie sich die Werte einer Person über die Zeit hinweg entwickeln, wie sie durch Lebensumstände und -umgebungen geprägt werden, und wie Werte wiederum Verhalten prägen und vorhersagen. Im Experiment können unter kontrollierten Bedingungen bestimmte Faktoren und Umgebungen erzeugt werden, von denen wir annehmen, dass sie Werte beeinflussen, und wir können beobachten, welchen Effekt sie auf Werte haben.

Die ersten fünf Kapitel dieses Buches stellen die Befunde ausgewählter Studien dar. Diese sind vorwiegend englischsprachigen Fachzeitschriften

entnommen, die die rasante Weiterentwicklung der Forschung in den letzten zehn Jahren widerspiegeln. Auf diese Weise möchten wir neueste Befunde für den deutschsprachigen Kontext zugänglich machen. Die folgenden Kapitel fokussieren sich auf bisher unveröffentlichte empirische Forschungsergebnisse aus ausgewählten Themenkomplexen: der Wertesozialisation (Makarova u.a.) und der längsschnittlichen Forschung zu Werten (Boehnke). Wieder andere Kapitel stellen Projekte und Ansätze zur Wertebildung vor, wie etwa die Vermittlung von Werten durch Märchen (Najderska) oder durch Theater- und Outdoor-Projekte (Liedtke). Dem aufmerksamen Leser wird auffallen, dass in diesem Buch auch viele Studien zitiert werden, an denen wir selbst beteiligt sind. Dies ist darin begründet, dass die Forschung in diesem Bereich und insbesondere zu Werten in sehr jungem Alter noch in den Kinderschuhen steckt und wir an den entsprechenden Stellen keine weiteren umfassenden Studien finden konnten. Wir würden uns freuen, wenn sich dies in naher Zukunft ändert und sich die Forschung diesbezüglich weiter dynamisch und produktiv entwickelt.

Dieses Buch wurde initiiert und inspiriert durch eine Konferenz zur Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter, die im Jahre 2012 an Universitäten in Münster, Warschau und London stattfand. Wir möchten uns herzlich bei der Deutsch-Polnischen Wissenschaftsstiftung für die Unterstützung der Konferenz und der Veröffentlichung dieses Buches bedanken.

*London und Warschau im Mai 2018,
Anna Döring und Jan Cieciuch*

FORSCHUNG ZU WERTEN



Kutatelashvili-Sushkevich/shutterstock.com

KAPITEL 1:

Einleitung und Erläuterung des Begriffs ‚Werte‘

Anna K. Döring & Jan Cieciuch

Was sind Werte?
„Werte“ – dieser Begriff hat in der deutschen Sprache viele Bedeutungen, von monetären Werten über die Zahlen-Werte in der Mathematik bis hin zu Werten als Teil der Persönlichkeit eines Menschen. In diesem Buch soll es natürlich um Letzteres gehen. Wenn wir von Werten sprechen, dann fragen wir:

- Was ist mir wichtig?
- Nach welchen Zielen strebe ich?
- Was sind Leitlinien in meinem Leben?

In der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur wird neben ‚Werten‘ auch der Begriff der ‚Werthaltungen‘ verwendet. Im Dorsch, dem Lexikon der Psychologie, wird Werthaltung definiert als „eine stabile Disposition, die ausdrückt, was eine Person im Leben wichtig findet und welche langfristigen Lebensziele [...] dementsprechend als wünschenswert erachtet werden“¹. Auch der äquivalente Begriff ‚Wertorientierung‘ findet sich gelegentlich in der Literatur. In der englischsprachigen Literatur, in der die Mehrzahl der Studi-

1 <https://portal.hogrefe.com/dorsch/werthaltung/>

en zu Werten veröffentlicht wird, wird dagegen von ‚values‘ gesprochen, was gelegentlich noch spezifiziert wird durch den Zusatz des Wortes ‚personal‘ (‚personal values‘ – persönliche Werte) oder ‚individual‘ (‚individual values‘ – Werte des Individuums). Dem folgend sprechen wir im Folgenden von ‚Werten‘.

Werte sind somit Teil von Individuen, aber auch Teil von Gesellschaften und Gruppen, da in diesen die Werte von Individuen geteilt werden. In unserer Arbeit orientieren wir uns an einer Definition von Werten, die dem Großteil der aktuellen psychologischen Werte-Forschung zu Grunde liegt. Entwickelt wurde diese von dem israelischen Professor der Psychologie Shalom H. Schwartz.

„Values [are] desirable, transsituational goals that serve as guiding principles in people’s lives“²

Werte drücken also etwas Wünschenswertes aus, und sie sind Leitprinzipien im menschlichen Leben. Dementsprechend gehen Werte über spezifische Situationen hinaus. Wenn einer Person zum Beispiel Umweltschutz wichtig ist, dann ist dies bei ganz praktischen Alltagsaktivitäten relevant, etwa wenn die Person eine leere Wasserflasche entsorgen möchte und abwägt, ob sie diese schnell in den Restmüll wirft oder extra zur Recycling-Tonne geht. Umweltschutz ist der Person aber auch wichtig, wenn sie in der Wahlkabine steht und überlegt, welcher Partei sie ihre Stimme gibt, oder wenn sie ihre Heizung mit einer Zeitschaltuhr ausstattet, um Energie zu sparen. Diese Beispiele zeigen schon, dass sich Werte im Verhalten ausdrücken; sie zeigen aber auch – und das ist ein typischer Befund in der Persönlichkeitspsychologie – dass es keine 1:1 Entsprechung von Werten und Verhalten gibt. Werte lenken unser Verhalten, zugleich spielen aber auch andere Faktoren eine Rolle, etwa verfügbare Zeit und Ressourcen und die Möglichkeit, überhaupt ein bestimmtes Verhalten zeigen zu können.

Werte sind Teil des Selbstkonzepts, da sie eine Antwort auf die Frage geben: Wer bin ich? Werte lassen sich jedoch klar von anderen Konstrukten der Persönlichkeitspsychologie abgrenzen. Im Gegensatz zu Einstellungen und Interessen beziehen sich Werte nicht nur auf ein spezifisches Objekt (z.B. eine Gruppe oder eine Idee), sondern sie wirken als Leitlinie für das ganze Leben. Ein Mensch kann zum Beispiel eine positive Einstellung zur Ehe für alle haben, oder Interesse am Kite-Surfen. Wenn eine Person einen bestimmten Wert wichtig findet (zum Beispiel Selbstbestimmung), so kann dies zwar

2 <http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/1/1/1.html>

mit einer Einstellung gegenüber und Interesse an einer Sache einhergehen (siehe die Beispiele aus dem vorhergehenden Satz), Werte sind jedoch abstrakter als Einstellungen und Interessen und wirken über spezifische Objekte, die Zeit und Situationen hinweg. Des Weiteren lassen sich Werte abgrenzen von Persönlichkeitseigenschaften wie zum Beispiel den bekannten Großen Fünf (englisch: Big Five) Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für neue Erfahrungen. Die Big Five sind die weltweit am besten und intensivsten erforschten Aspekte der Persönlichkeit und werden daher hier zum Vergleich herangezogen. Im Gegensatz zu den vor allem deskriptiven (beschreibenden) Großen Fünf, die angeben, wie eine Person ist (z.B. gewissenhaft), enthalten Werte immer auch eine motivationale Komponente und zeigen an, wonach eine Person strebt (z.B. Sicherheit). In der Forschung wurde zum Teil durchaus ein positiver Zusammenhang zwischen bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und Werten gefunden (alle voran zwischen Verträglichkeit und prosozialen Werten), Werte und Persönlichkeitseigenschaften sollten aber klar voneinander abgegrenzt werden.

Einer vielbeachteten Veröffentlichung von Milton Rokeach aus dem Jahr 1973 folgend werden Werte außerdem als zeitlich relativ stabil angesehen. Das bedeutet, was einer Person heute wichtig ist, wird ihr höchstwahrscheinlich auch in ein paar Jahren noch wichtig sein. In den letzten Jahren haben sich Forscher gefragt: Was heißt eigentlich ‚relativ‘? Wie stabil sind Werte? Wann und wie verändern sich Werte? Studien, in denen Werte über Wochen, Monate, und Jahre hinweg untersucht wurden, zeigten übereinstimmend, dass Werte im Erwachsenenalter recht stabil sind, sie zeigten aber auch, dass Werte sich unter Umständen stark verändern können, etwa durch erhebliche Veränderung der Lebensumstände oder durch einschneidende Lebensereignisse.

Darauf aufbauend wurde auch gefragt: Wie entwickeln sich Werte im Kindes- und Jugendalter? Wo liegt der Ursprung? Ab welchem Alter haben Kinder Werte? Und wie werden Werte in den zentralen Entwicklungsstufen der Kindheit und Jugend geformt? Aus diesen Fragen hat sich eine neue Forschungsrichtung entwickelt. Ausgewählte zentrale Befunde daraus werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt: Kapitel 2 legt das Modell menschlicher Werte nach Shalom H. Schwartz dar, das der Mehrzahl aktueller Studien zugrunde liegt und den theoretischen Rahmen dieses Buches bildet. Kapitel 3 erläutert den Zusammenhang von Werten und Verhalten und stellt dar, wie Werte Verhalten beeinflussen und wie umgekehrt auch Verhalten Werte beeinflussen kann. Kapitel 4 widmet sich der Frage, wie sich Werte im Kindes- und Jugendalter überhaupt erforschen lassen und führt damit in den Bereich der

psychologischen Diagnostik. In den vergangenen zehn Jahren wurden neue Instrumente entwickelt, die es ermöglichen, Werte schon bei jungen Kindern zu erfassen; diese werden in Kapitel 4 vorgestellt. Aufbauend darauf widmet sich Kapitel 5 schließlich der zentralen Frage dieses Buches: Wie entwickeln sich Werte im Kindes- und Jugendalter? Wie das Kapitel zeigt, hat sich die Forschung in diesem Bereich in den letzten Jahren schnell und dynamisch weiterentwickelt und viele interessante Einblicke gegeben. Aufbauend auf diesen von den Herausgebern des Buches verfassten Kapiteln widmen sich die folgenden von anderen Werteforscher*innen aus Deutschland, Polen und der Schweiz verfassten Kapitel vertiefend ausgewählten Themenkomplexen, die von besonderer Relevanz für die Praxis sind. Professor Elena Makarova und Kolleg*innen präsentieren in Kapitel 6 Forschungsergebnisse zu Werten in der Familie. Professor Klaus Boehnke erörtert in Kapitel 7 die Frage: Wertentwicklung und Wertewandel bei Kindern: Was sollte die Forschung beachten? Kapitel 8 und 9 stellen schließlich Programme zur Wertebildung und Werteeerziehung vor, wobei Małgorzata Najderskas Beitrag in Kapitel 8 ein Projekt in der Schule präsentiert und Dr. Gunnar Liedtkes Beitrag in Kapitel 9 eine außerschulische Initiative vorstellt.

Literatur

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of human values? *Social Issues*, 50, 19-45. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

KAPITEL 2:

Die Theorie menschlicher Werte nach Shalom H. Schwartz und ihre Relevanz für die Erforschung der Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter

Anna K. Döring & Jan Cieciuch

Welche Werte gibt es eigentlich? Wenn wir darüber nachdenken, was uns selbst wichtig ist, dann denken wir wahrscheinlich an so verschiedene Dinge wie Freundschaft, Tradition, Abenteuerlust, Selbstbestimmung, oder Umweltschutz. Shalom H. Schwartz, ein Professor von der Hebrew University of Jerusalem in Israel, hat sich in den 1980er und 1990er Jahren dieser Frage gewidmet und die bis dato bekannteste und meistzitierteste Wertetheorie entwickelt (Schwartz, 1994). Seine Suche nach Wörtern, die weltweit gebraucht werden, um über Werte zu sprechen, förderte hunderte von Ausdrücken in vielen verschiedenen Sprachen zu Tage. Es stellte sich die Frage: Wie kann man diese vielen Begriffe systematisieren und kategorisieren, um die Werte von Menschen weltweit erforschen zu können?

Schwartz folgte einem in der Persönlichkeitspsychologie etablierten strukturanalytischen Ansatz und fasste zunächst Synonyme zusammen. Die verbleibenden Begriffe legten er und sein Team vielen Menschen vor und baten sie, anzugeben, wie wichtig ihnen persönlich diese Werte sind. Schwartz und Kolleg*innen sammelten insgesamt Daten aus hunderten Ländern von allen bewohnten Kontinenten. Die Studie aus dem Jahr 1994 basiert auf Daten aus 44 Ländern, zum Beispiel aus Israel, der USA, Polen, Japan, der Türkei, Venezuela und Zimbabwe. Auch über 1000 Personen aus Deutschland nahmen teil. Auf der Grundlage dieser Daten lassen sich Korrelationen zwischen Werte-Begriffen berechnen. Zwei Werte, die hoch korrelieren, werden tendenziell für ähnlich wichtig befunden. Die Werte Umweltschutz und Weltfrieden haben zum Beispiel eine hohe Korrelation. Zwei Werte, die eine Korrelation nahe null aufweisen, hängen nicht zusammen. Ob eine Person den einen Wert wichtig findet ist also unabhängig davon, ob sie den anderen Wert wichtig findet. Zwei Werte, die negativ korrelieren, werden tendenziell gegensätzlich beurteilt. Zwei Werte, die negativ korrelieren, sind zum Beispiel persönlicher Reichtum und soziale Gerechtigkeit. All diese Korrelationen wiederum lassen sich strukturanalytisch analysieren. Das hier verwendete Verfahren (Multidimensionale Skalierung) stellt die Korrelationen zwischen Werten im zweidimensionalen Raum dar, wobei jeder Wert durch einen Punkt im Raum repräsentiert wird¹. Je höher die Korrelation zwischen zwei Werten, desto näher zusammen liegen sie, und je niedriger die Korrelation zwischen zwei Werten, desto weiter entfernt werden sie dargestellt. Die Multidimensionale Skalierung versucht, die Korrelationen zwischen allen Werten möglichst gut als Abstand zwischen den diese repräsentierenden Punkten im Raum darzustellen.

Schwartz fand heraus, dass sich die Werte zu zehn Wertetypen gruppieren lassen, die wiederum in einer kreisförmigen Struktur angeordnet sind. Die Werte ‚Freiheit‘, ‚neugierig‘, ‚unabhängig‘, ‚Kreativität‘ und ‚eigene Ziele wählen‘ sind zum Beispiel nah beisammen und gehören zu dem Wertetyp Selbstbestimmung (englisch: Self-Direction). Der Wertetyp Selbstbestimmung liegt in der Struktur neben dem Wertetyp Stimulation (englisch: Stimulation), der die Werte

1 Auch alternative strukturanalytische Verfahren wie etwa die konfirmatorische Faktorenanalyse haben das Modell bestätigt. Auf Unterschiede in Voraussetzungen, Anwendung und Datengrundlage kann hier nicht detailliert eingegangen werden. Ausführliche Erläuterungen und weitere Literaturhinweise finden sich zum Beispiel hier: <http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/1/>

‚aufregendes Leben‘, ‚abwechslungsreiches Leben‘ und ‚wagemutig‘ enthält. Die Werte Selbstbestimmung und Stimulation sind sich also darin ähnlich, dass beiden eine grundsätzliche Offenheit für Wandel zugrunde liegt. Der Wertetyp Konformität hingegen (englisch: conformity), der die Werte ‚Gehorsam‘, ‚Selbstdisziplin‘, ‚Höflichkeit‘ und ‚ältere Menschen ehren‘ beinhaltet, liegt auf der entgegengesetzten Seite des Wertekreises. Dies liegt darin begründet, dass diese Werte der Bewahrung des Bestehenden den Werten der Offenheit für Wandel in vielen Situationen entgegenstehen und tendenziell nicht vereinbar sind. Tabelle 1 erläutert die zehn Wertetypen und gibt Beispiele; Abbildung 1 stellt das Schwartz’sche Werte-Modell dar. Die Existenz dieser kreisförmigen Struktur wurde in hunderten von Studien mit Stichproben von allen Kontinenten (mit Ausnahme der Antarktis) bestätigt. Gab es gelegentlich kleinere Abweichungen von der idealtypischen Struktur, so kann die Unterteilung in die zehn Wertetypen und ihre Anordnung im Kreismodell doch als weitgehend universell (englisch: ‚near-universal‘) angesehen werden. In älteren Versionen des Modells sind die Wertetypen Tradition und Konformität hintereinander angeordnet statt wie in Abbildung 1 nebeneinander. Da in der Mehrzahl neuerer Studien mit Erwachsenen sowie in Studien mit Kindern und Jugendlichen jedoch die in Abbildung 1 dargestellte Struktur gefunden wurde, soll dies als Grundlage für die folgenden Kapitel in diesem Buch dienen. Erwähnt werden sollte auch, dass das Modell in den vergangenen Jahren weiter differenziert wurde, wobei jeder Wertetyp in spezifischere Werteregionen unterteilt wurde. Da auch dies weniger relevant für die Forschung mit Kindern und Jugendlichen ist, wird dies an entsprechender Stelle in diesem Buch nur kurz angerissen.

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich wird, lassen sich die zehn Wertetypen zu vier übergeordneten Werten höherer Ordnung zusammenfassen: Universalismus und Humanismus sind Werte der *Selbst-Transzendenz* (englisch: Self-Transcendence), da die eigene Person in den Dienst des Wohlergehens der eigenen Gemeinschaft (Humanismus) oder der Menschheit (Universalismus) gestellt wird. Dem gegenüber liegen die Werte der *Selbst-Stärkung* (englisch: Self-Enhancement), die die Wichtigkeit und den Einfluss der eigenen Person hervorheben. Zu diesen gehören Leistung und Macht. Des Weiteren werden Tradition, Konformität und Sicherheit zu dem Wert höherer Ordnung *Bewahrung des Bestehenden* (englisch: Conservation) zusammengefasst, da ein Streben nach Tradition, Konformität, und Sicherheit beinhaltet, dass der Status Quo aufrechterhalten wird. Demgegenüber stehen die Werte der *Offenheit für Wandel*, die Selbstbestimmung, Stimulation und in der Mehrzahl neuerer

Studien auch Hedonismus beinhalten (in einigen älteren Studien mit Erwachsenen wurde Hedonismus alternativ zu Selbst-Stärkung gezählt). Eine alternative Klassifizierung zeigt Abbildung 1 in kursiver Schrift auf: Die Werte im rechten Teil des Kreises fokussieren auf andere, wohingegen die Werte im linken Teil des Kreises auf mich selbst fokussieren. Die Werte im oberen Teil des Kreises sind frei von Angst, wohingegen die Werte im unteren Teil des Kreises auf Angst basieren. Wenn ein Mensch zum Beispiel Werte der Selbstbestimmung oder Stimulation verfolgt, so ist dies in der Regel mit einem Risiko verbunden, und Angst ist eher hinderlich. Wenn ein Mensch hingegen nach Sicherheit strebt, so ist dies möglicherweise getrieben von Angst. Diese Komponente des Modells zeigt schon, dass Werte keine „kalten“ Konzepte oder bloße Gedanken sind, sondern eng mit Gefühlen verknüpft sind. Werte der Leistung können zum Beispiel mit Stolz verbunden sein, Werte der Bewahrung des Bestehenden mit Schuld und Scham und Werte des Humanismus mit Empathie.

Während die Schwartz'sche Wertestruktur in einer Vielzahl von Studien im Erwachsenen- und in letzter Zeit auch im Jugendalter bestätigt wurde, so gibt es doch erst sehr wenige Studien zu Werten im Kindesalter. Dies hängt damit zusammen, dass etablierte Fragebögen für die Forschung mit Erwachsenen, allen voran der Schwartz Value Survey (SVS) und der Portrait Values Questionnaire (PVQ) nicht für das Kindesalter geeignet sind. Erst mit der Entwicklung neuer Instrumente, die seit 2010 publiziert wurden (siehe Kapitel 4 in diesem Buch), ist es möglich Werte im Kindesalter umfassend zu erforschen. Mit Hilfe dieser Instrumente wurde herausgefunden, dass schon die Wertestruktur im Kindesalter dem Schwartz'schen Modell folgt. Zum Beispiel untersuchten Döring und Kolleg*innen (2015) die Werte von 3088 sieben- bis elfjährigen Kindern in Deutschland, Polen, Italien, Bulgarien, der USA und Neuseeland und fanden Wertestrukturen, die nicht nur dem Modell folgen, sondern ebenso differenziert sind wie Wertestrukturen im Erwachsenenalter. Auch Werte im Kindesalter scheinen also der universellen Struktur entsprechend strukturiert zu sein. Dieser Befund ist extrem vielversprechend für die interkulturelle Forschung, da er vielfältige Möglichkeiten der Forschung erschließt und Ergebnisse aus verschiedenen Ländern und Kulturen vergleichbar macht.

Besonders spannend ist die im Modell implizierte motivationale Kompatibilität und Inkompatibilität von Werten. Nebeneinanderliegende Werte sind eher kompatibel. Zum Beispiel ist es recht einfach, sich gleichzeitig um das Wohlergehen mir nahestehender Menschen (Humanismus) und das Wohler-

gehen der ganzen Welt (Universalismus) zu kümmern. Dies ist üblicherweise jedoch schwer zu vereinbaren mit dem Streben nach eigener Macht und eigenem Status (Macht). Universalismus und Macht liegen im Kreis darum einander gegenüber. Einem Menschen, dem Universalismus wichtig ist, wird Macht tendenziell eher unwichtig sein. Diese Gültigkeit des Modells für einzelne Individuen wurde in Studien aus den vergangenen zwei Jahren aufgezeigt. Lee und Kolleginnen (2017) konnten zum Beispiel die motivationalen Kompatibilitäten und Inkompatibilitäten schon bei fünf- bis zwölfjährigen Kindern nachweisen. Diese Befunde zeigen ein generelles Muster auf, sind aber natürlich nicht zwangsläufig für jedes einzelne Individuum gültig. Lee und Kolleginnen fanden etwa, dass insbesondere einige wenige der von ihnen untersuchten fünfjährigen australischen Kindern nicht die Schwartz'sche Wertestruktur zeigten.

Die Kreisstruktur hat ebenfalls wichtige Implikationen in Bezug auf Kognitionen. Aufgrund der beschriebenen motivationalen Kompatibilität und Inkompatibilität finden Menschen es zum Beispiel schwierig, sich zu entscheiden, welcher zweier benachbarter Werte ihnen wichtiger ist, was mit einer langen Reaktionszeit einhergeht, wenn diese Entscheidung in Experimenten von den Probanden verlangt wird. Menschen entscheiden dagegen schnell, welcher zweier inkompatibler Werte ihnen wichtiger ist. Interessanterweise hat eine neuropsychologische Studie von Leszkowicz und Kollegen (2017) gezeigt, dass sich dies auch in der Aktivität von Gehirnstrukturen, die an der Lösung von Konflikten beteiligt sind, niederschlägt.

Vielversprechend sind diese Befunde zu motivationaler Kompatibilität und Inkompatibilität insbesondere im Hinblick auf den Zusammenhang von Werten und Verhalten und für die Erforschung der Werteentwicklung, wie in den folgenden Kapiteln dargestellt wird.

Tabelle 1: Wertetypen nach Schwartz (1994).

Wertetyp und Erläuterung (frei nach Schwartz, 1994)	Beispiele für Werte
Universalismus (englisch: Universalism) Verständnis, Wertschätzung, Toleranz sowie Schutz des Wohlergehens <i>aller</i> Menschen und der Natur	aufgeschlossen, soziale Gerechtigkeit, Gleichberechtigung, Umweltschutz
Humanismus (englisch: Benevolence) Sich dem Wohlbefinden derjenigen Menschen widmen, mit denen man in regelmäßigem Kontakt steht	hilfsbereit, ehrlich, verlässlich
Tradition (englisch: Tradition) Respekt, Verpflichtung und Akzeptanz der Bräuche und Traditionen, die durch die eigene Kultur oder Religion vorgegeben werden	bescheiden, strenggläubig, meine Rolle im Leben akzeptieren
Konformität (englisch: Conformity) Zügelung und Einschränkung von Handlungen, Neigungen und Impulsen, die möglicherweise andere verärgern oder verletzen oder gegen soziale Erwartungen oder Normen verstoßen	Höflichkeit, Gehorsam, Eltern und ältere Menschen ehren
Sicherheit (englisch: Security) Sicherheit, Eintracht und Stabilität für die Gesellschaft, meine Beziehungen und mich selbst	Nationale Sicherheit, soziale Ordnung, sauber
Macht (englisch: Power) Sozialer Status und Prestige, Kontrolle und Dominanz von Personen und Ressourcen	soziale Macht, Autorität, Wohlstand
Leistung (englisch: Achievement) Persönlicher Erfolg und Kompetenz entsprechend sozialer Standards	erfolgreich, tüchtig, ehrgeizig
Hedonismus (englisch: Hedonism) Vergnügen und sinnliche Erfüllung, Spaß	Vergnügen, das Leben genießen
Stimulation (englisch: Stimulation) Aufregung, Neues, und Abenteuer	wagemutig, ein abwechslungsreiches Leben haben, ein aufregendes Leben haben
Selbstbestimmung (englisch: Self-Direction) Unabhängiges Denken und Handeln; frei auswählen, kreativ sein, explorieren	Kreativität, neugierig, Freiheit

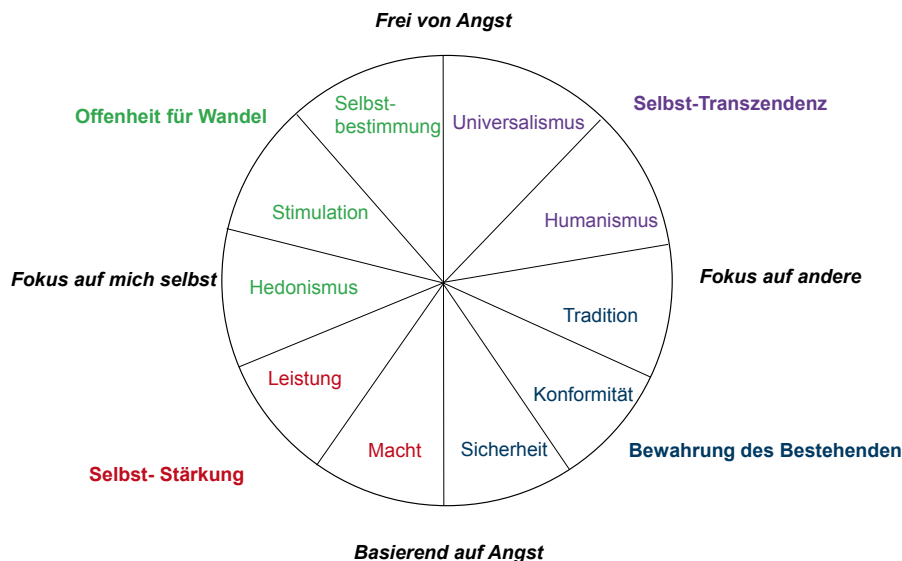


Abbildung 1: Das Wertemodell nach Schwartz.

Literatur

- Döring, A. K., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Groenen, P. J. F., Glatzel, V., Harasimczuk, J., Janowicz, N., Nyagolova, M., Scheefer, E. R., Allritz, M., Milfont, T. L., & Bilsky, W. (2015). Cross-cultural evidence of value structures and priorities in childhood. *British Journal of Psychology*, 106, 675-699. doi: 10.1111/bjop.12116
- Lee, J. A., Ye, S., Sneddon, J. N., Collins, P. R., & Daniel, E. (2017). Does the intra-individual structure of values exist in young children? *Personality and Individual Differences*, 110, 125-130. doi: 10.1016/j.paid.2017.01.038
- Leszkowicz, E., Linden, D. E. J., Maio, G. R., & Ihssen, N. (2017). Neural evidence of motivational conflict between social values. *Social Neuroscience*, 12, 494-505. doi: 10.1080/17470919.2016.1183517
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of human values? *Social Issues*, 50, 19-45. doi: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

KAPITEL 3:

Werte und Verhalten

Anna K. Döring & Jan Cieciuch

No adequate response to the profound and interconnected social and environmental problems that we confront will be possible without an understanding of human values and how these contribute to shaping our behaviour. (Maio, 2011)

Frei übersetzt: Ohne menschliche Werte und ihren Beitrag zur Formung unseres Verhaltens zu verstehen wird es nicht möglich sein, auf die tiefgreifenden sozialen und ökologischen Probleme, denen wir ins Auge sehen, adäquat zu reagieren.

Werte sind keine reinen Lippenbekenntnisse. Auch wenn Werte sehr abstrakte Glaubenssätze zu sein scheinen, so steuern sie doch unser Verhalten in vielfältiger Art und Weise. Wie der britische Forscher Greg Maio in seiner Veröffentlichung aus dem Jahr 2011 diskutiert, ist erstaunlicherweise in Politiker- und auch Forscherkreisen von Zeit zu Zeit immer noch gelegentlich die Aussage zu hören, Werte und Verhalten zeigten keinen Zusammenhang, weshalb es müßig sei, Werte zu erforschen. Während in der Tat einige sehr alte Studien keinen Zusammenhang zeigten, was möglicherweise auch auf methodische Probleme zurückzuführen ist, ist die Evidenz aus der Forschung der vergangenen fünfzig Jahre dagegen konsistent und eindeutig: Unsere Werte steuern unser Verhalten. Der Zusammenhang ist dabei gemessen an üblichen Ergebnissen aus der Persönlichkeitsforschung recht stark, aber nicht perfekt.

Werte sind nicht gut geeignet, ein spezifisches Verhalten zu einem spezifischen Zeitpunkt vorherzusagen, wohl aber viele verschiedene Verhaltensweisen über die Zeit hinweg. Um dies zu illustrieren zitiert Maio (2011) eine Studie aus den 1970er Jahren zum Umweltschutz: Wie wichtig die Einwohner einer britischen Kleinstadt Umweltschutz fanden sagte sehr schlecht vorher, wie viel sie in einer bestimmten Woche recycelten, sagte aber viel besser vorher, wie viel sie über viele Wochen hinweg recycelten. Die Vorhersage wurde noch einmal deutlich besser, wenn auch andere Verhaltensweisen wie zum Beispiel Müllaufsammeln oder das Unterzeichnen einer Petition zum Umweltschutz miteinbezogen wurden. In einer spezifischen Situation kann es viele Faktoren geben, die dazu führen, dass ein bestimmtes Verhalten nicht gezeigt wird. Um beim Beispiel Recycling zu bleiben, kann es zum Beispiel sein, dass eine Person dies generell wichtig findet, ihr aber in der einen Woche die entsprechenden Tüten ausgegangen sind. Auch sind Recycling-Programme in einigen Regionen und Ländern weniger verbreitet.

Einen recht umfassenden Literaturüberblick über die neuere Forschung geben Anat Bardi und Shalom Schwartz (2003) und folgern: „The natural way to pursue important values is to behave in ways that express them or promote their attainment.“ (S. 128) – Um Werte zu erreichen, die ihnen wichtig sind, zeigen Menschen Verhaltensweisen, in denen diese Werte zum Ausdruck kommen und mit denen sie der Erreichung ihrer Ziele näherkommen. Zum Beispiel lernen Studenten, denen Leistung wichtig ist, oft bis spät abends vor Prüfungen und zeigen außerordentliches Engagement im Studium. Wenn ihnen dagegen Tradition wichtig ist, folgen sie eher Bräuchen an religiösen Feiertagen und stellen ihre eigenen Leistungen und Talente nicht in den Vordergrund. Studenten, denen Universalismus wichtig ist, benutzen häufig umweltfreundliche Produkte und setzen sich für Gleichberechtigung ein. Studenten, denen Stimulation wichtig ist, schauen oft Thriller und machen unkonventionelle Dinge. In diesen Beispielen kommt bereits zum Ausdruck, dass Werte systematisch mit bestimmten Verhaltensweisen verknüpft sind. Für jeden Wertetyp gibt es ganz prototypische Verhaltensweisen, die jeweils mit diesem korrelieren, mit anderen Wertetypen hingegen niedriger, gar nicht, oder sogar negativ korrelieren. Dieses Korrelationsmuster folgt ebenfalls der in Kapitel 2 vorgestellten Kreisstruktur. Die im Beispiel oben vorgestellten typischen Verhaltensweisen eines Menschen, dem Stimulation wichtig ist, korrelieren positiv mit dem Wert Stimulation, ebenfalls positiv aber weniger stark mit den benachbarten Wertetypen Selbstbestimmung und Hedonismus und negativ mit den entgegengesetzten Werten Tradition und Konformität.

Erwähnenswert ist auch, dass die zehn Wertetypen unterschiedlich stark mit Verhalten zusammenhängen. Stimulation und Tradition weisen die höchste Korrelation mit Verhalten auf, wohingegen Sicherheit, Konformität, Leistung und Humanismus nur einen schwachen Zusammenhang mit Verhalten zeigen. Bardi und Schwartz (2003) konnten methodische Erklärungen ausschließen und fanden stattdessen Anhaltspunkte dafür, dass dieser Befund mit Unterschieden in Bezug auf den normativen Druck zusammenhängt, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Zu helfen, Leistung zu zeigen, Regeln zu befolgen und auf die eigene Sicherheit zu achten wird im Allgemeinen als wünschenswert angesehen. Zeigen Menschen ein solches Verhalten, so kann dies natürlich durch ihre Werte gesteuert werden. Es ist aber auch möglich, dass sie einfach das von ihrem Umfeld gewünschte und erwartete Verhalten zeigen und Werte eine geringere Rolle spielen. Dagegen wird Werten der Tradition und Stimulation im Mittel eine geringe Wichtigkeit zugeschrieben. Bardi und Schwartz argumentieren, dass die Umgebung des Individuums für diese Werte keinen oder nur wenig Druck ausübt, die entsprechenden Verhaltensweisen zu zeigen oder nicht zu zeigen. Wenn eine Person also zum Beispiel unkonventionelle Dinge tut, dann wahrscheinlich darum, weil ihr Werte der Stimulation wichtig sind. Und wenn eine Person an Feiertagen traditionellen Bräuchen folgt, dann wahrscheinlich darum, weil ihr Werte der Tradition wichtig sind.

Wenn es um den Zusammenhang von Werten und Verhalten geht, so ist es wichtig zu beachten, dass in einem spezifischen Verhalten häufig viele verschiedene Werte zum Ausdruck kommen. Die oben vorgestellten Verhaltensweisen sind insofern idealtypisch. Bardi und Schwartz bringen das Beispiel des Wanderns: Eine Person geht möglicherweise wandern, weil sie abenteuerlustig ist (Stimulations-Werte), weil sie die Natur liebt (Universalismus-Werte) oder weil ihre Wanderfreunde es so erwarten (Konformitäts-Werte). Bei einer besonders schwierigen Wanderung möchte die Person vielleicht auch ein ambitioniertes Ziel erreichen (Leistungs-Werte). In Studien zu Werten und Verhalten wurde darum oft entweder mit prototypischen Verhaltensweisen gearbeitet oder zusätzlich die Situation untersucht, etwa im Labor, wo sich eine Situation kontrolliert darbieten lässt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Huhn und dem Ei: Sagen Werte Verhalten voraus? Oder sagt Verhalten auch Werte voraus? Die erste dieser Studien haben Vecchione und Kolleg*innen (2016) vorgestellt. Dreihundertzehn italienische Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren wurden über einen Zeitraum von sechs Monaten hinweg insgesamt drei Mal zu ihren Werten und ihrem Verhalten befragt. Es zeigte sich, dass

sowohl Werte als auch Verhalten über die Zeit hinweg relativ stabil waren und sich nur wenig änderten. Werte sagten Verhalten vorher, also zum Beispiel zeigten Kinder, denen Humanismus und Universalismus wichtig waren (Werte der Selbst-Transzendenz) mehr prosoziales und weniger macht- und leistungsbezogenes Verhalten, und zwar auch drei und sechs Monate später. Allerdings zeigte sich auch der entgegengesetzte Zusammenhang: Je häufiger Kinder prosoziales Verhalten zeigten, desto wichtiger waren ihnen Werte des Humanismus und Universalismus und desto weniger wichtig waren ihnen Werte der Leistung und Macht – ebenfalls auch drei und sechs Monate später. Der Zusammenhang ist in Abbildung 2 graphisch veranschaulicht. Dieser Befund legt nahe, dass Werte auch durch unser tagtägliches Verhalten geformt werden. Kinder, die wiederholt prosoziales Verhalten zeigen, also zum Beispiel anderen helfen oder mit anderen teilen – aus welchen Gründen auch immer – entwickeln mit der Zeit immer prosozialere Werte. In der Literatur wird noch diskutiert, wie Verhalten Werte formt. Denkbar ist etwa, dass die mit dem Verhalten einhergehenden positiven Emotionen und Konsequenzen eine Rolle spielen. Denkbar ist auch, dass das menschliche Streben nach Konsistenz (im Allgemeinen und die Konsistenz zwischen Selbstkonzept und Verhalten im Besonderen) wichtig sind und dementsprechend die Werte mit dem gezeigten Verhalten in Einklang gebracht werden.

Die beschriebenen Zusammenhänge zwischen Werten und Verhalten konnten auch in Experimenten repliziert werden, in denen das Verhalten der Teilnehmer im Labor beobachtet wurde. Maio und Kolleg*innen (2009) zum Beispiel fragten die Teilnehmer einer Studie, ob sie dem Forscher helfen und freiwillig und unentgeltlich an einer weiteren Studie teilnehmen würden (prosoziales Verhalten) und fanden einen Zusammenhang mit Werten des Humanismus. Außerdem gaben sie Teilnehmern eines Experiments dreckige Stifte, um einen Bogen auszufüllen und maßen die Zeit, bis Teilnehmer zur Verfügung gestellte Reinigungstücher benutzten. Dies zeigte einen positiven Zusammenhang zu Sicherheits-Werten. Teilnehmern eines weiteren Experiments nahmen an einem Quiz teil und hatten die Möglichkeit, nach jeder Antwort mehr über das Themengebiet zu erfahren. Die Anzahl der neugierigen Nachfragen der Teilnehmer zeigte einen positiven Zusammenhang mit Werten der Selbstbestimmung und einen negativen Zusammenhang mit Werten der Sicherheit.

Zu Werten und Verhalten im Kindesalter liegen bisher erst sehr wenige Studien vor. Beispielhaft sei hier die in diesem Jahr publizierte Untersuchung von Abramson und Kolleg*innen genannt. Zweihundertdreiundvierzig Kin-

der im Alter von fünf bis zwölf Jahren wurden zu ihren Werten befragt und erhielten Schokoladentaler, die sie mit einem anderen Kind teilen konnten. Die Teilaufgaben wurden so gestaltet, dass das Kind entweder einige der eigenen Taler abgeben musste (‘teures Teilen’, englisch: ‘costly sharing’) oder aber einige Taler an das fremde Kind spenden konnte, ohne eigene Taler zu verlieren (‘nicht-teures Spenden’, englisch: ‘non-costly giving’). Die Forscher fanden, dass Werte der Selbst-Transzendenz positiv mit dem teuren Teilen korrelierten, aber nicht mit dem nicht-teuren Spenden. Je wichtiger also den Kindern die Werte Humanismus und Universalismus waren, desto eher teilten sie die Schokotaler mit dem fremden Kind auf Kosten ihrer eigenen Taler. Hingegen spielten Werte des Humanismus und Universalismus keine Rolle für das nicht-teure Spenden. Abramson und Kolleg*innen argumentieren, dass es sich bei dem nicht-teuren Spenden um ein normatives Verhalten handelt, das von dem Umfeld des Kindes erwartet wird. Werte kommen hingegen erst ins Spiel, wenn mit dem Verhalten Kosten und Nachteile für einen selbst verbunden sind. Hier schließt sich der Kreis zu dem eingangs besprochenen Literaturüberblick von Bardi und Schwartz (2003).

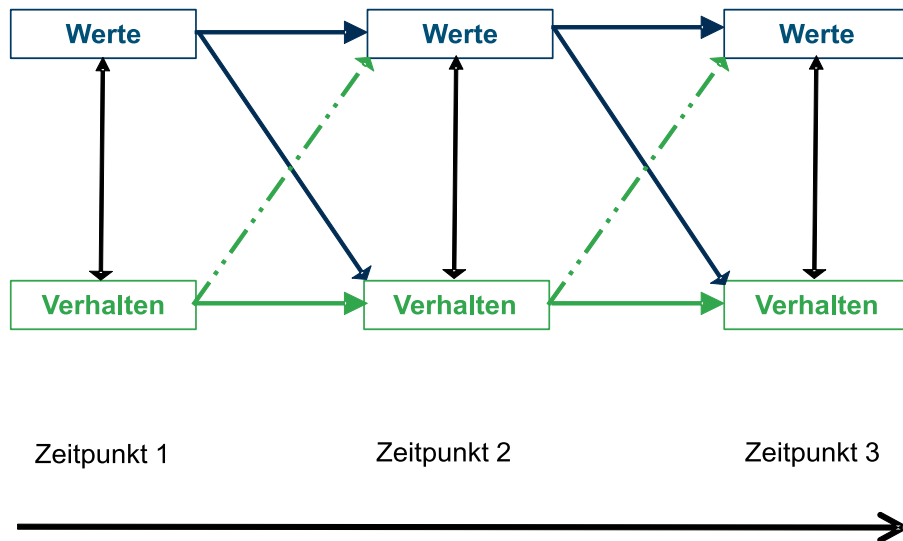


Abbildung 2: Die Vorhersage von Verhalten durch Werte und von Werten durch Verhalten.

Literatur

- Abramson, L., Daniel, E., & Knafo-Noam, A. (2018). The role of personal values in children's costly sharing and non-costly giving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 165, 117-134. doi: 10.1016/j.jecp.2017.03.007
- Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of Relation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220. doi: 10.1177/0146167203254602
- Maio, G. R. (2011). *Don't mind the gap between values and action*. Common cause briefing. Valuesandframes.org
- Maio, G. R., Pakizeh, A., Cheung, W.-Y., & Rees, K. J. (2009). Changing, priming, and acting on values: Effects via motivational relations in a circular model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 699-715. doi: 10.1037/a0016420
- Vecchione, M., Döring, A. K., Alessandri, G., Marsicano, G., & Bardi, A. (2016). Reciprocal relations across time between basic values and value-expressive behaviors: A longitudinal study among children. *Social Development*, 25, 528-547. doi: 10.1111/sode.12152

DIE ERFORSCHUNG DER WERTEENTWICKLUNG



KAPITEL 4:

Wie kann man Werte in Kindesalter erforschen? Eine Frage der Diagnostik

Anna K. Döring & Jan Cieciuch

Der allergrößte Teil der Werte-Studien beschäftigt sich mit Erwachsenen. Das mag zunächst überraschend erscheinen, da die Frage, wie sich Werte entwickeln und geformt werden doch besonders relevant für Akteure im Bildungswesen und für Eltern ist, und zwar wiederum insbesondere die Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter. Im Kindes- und Jugendalter wird das Fundament für die Werte in späteren Lebensabschnitten gelegt. Doch aus empirischer Sicht wissen wir bisher nur sehr wenig darüber, wie sich Werte in diesen zentralen Entwicklungsphasen herausbilden und wie das Umfeld (also zum Beispiel Schule und Familie) auf Werte von Kindern einwirkt. Warum ist so wenig bekannt? Die Antwort auf diese Frage führt uns in die psychologische Diagnostik. Werte werden üblicherweise erforscht mit Hilfe von Fragebögen. Werte sind Teil des Selbstkonzepts, und wenn wir über unsere Werte berichten, geben wir auch eine Antwort auf die Frage: Wer bin ich? Werte sind uns also bewusst, und somit können sie „problemlos“ in Interviews und mit Fragebögen erfasst werden – problemlos im Erwachsenen- und mit Einschränkungen auch im Jugendalter. Denn etablierte Fragebögen sind nicht

geeignet für Kinder und liefern mit zu jungen Teilnehmern keine validen und reliablen Daten.

In dem am häufigsten verwendeten Fragebogen der Werteforschung, dem Portrait Values Questionnaire (PVQ) werden zum Beispiel Beschreibungen von Personen dargeboten. Es gibt eine Version für Frauen und eine für Männer. Für den Wert Selbstbestimmung lautet eines der weiblichen Portraits zum Beispiel: „Es ist ihr wichtig, neue Ideen zu entwickeln und kreativ zu sein. Sie macht Sachen gerne auf ihre eigene originelle Art und Weise.“ Teilnehmer geben dann an, wie ähnlich sie der beschriebenen Person sind. Verwendet wird eine Skala von 1 (ist mir sehr ähnlich) bis 6 (ist mir überhaupt nicht ähnlich). Je ähnlicher eine Person der Beschreibung ist, desto wichtiger ist ihr dieser Wert, also desto höher die Wertepriorität in diesem Fall des Wertetyps Selbstbestimmung. Der PVQ wird zum Beispiel im European Social Survey eingesetzt; einer europaweiten Untersuchung zu sozialen und politischen Themen, an der jährlich tausende Europäer teilnehmen. Da die Stichproben aus den teilnehmenden Ländern repräsentativ sind, entsteht so jedes Jahr ein vielversprechender Daten-Pool. Die Daten stehen für alle Interessierten frei zur Verfügung. Zum Thema Werte und der verwendeten Skala hat Schwartz umfangreiche Informationen zur Verfügung gestellt¹. Somit liegt eine große Menge an Daten zu Werten von Erwachsenen und älteren Jugendlichen vor.

Für Kinder, die jünger als etwa zehn Jahre sind – also für Grundschulkin- der – ist der PVQ jedoch ungeeignet, da er nicht dem kindlichen Entwicklungs- stand entspricht. Die Art und Weise, wie Werte präsentiert werden, ist zum Beispiel zu abstrakt. Dies liegt auch in der Wortwahl begründet (im Beispiel oben etwa die Wörter ‚kreativ‘ und ‚originell‘); vor allem aber sind kindliche Kognitionen viel konkreter und an spezifischere Verhaltensweisen und Situati- onen geknüpft. Im Sinne der klassischen entwicklungspsychologischen Theorie von Jean Piaget befinden sich Kinder in der Phase der konkreten Operationen. Eine Reihe erfolgreich verwendeter Fragebögen etwa zu emotionaler Stabilität oder Extraversion, aber auch zu Kompetenzen hat dem Rechnung getragen und bildbasiertes Assessment entwickelt. Fußend auf der Annahme, dass bereits Kinder im Grundschulalter Werte haben und über diese berichten können, wenn geeignete diagnostische Instrumente verwendet werden, entwickelten Anna Döring und Kolleg*innen den Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C; Döring u.a., 2010). Für den PBVS-C wurden Bilder entwickelt, in denen eine Hauptperson jeweils ein prototypisches wertrelevantes Verhalten

1 Hier abrufbar: <http://essedunet.nsd.uib.no/cms/topics/1/>

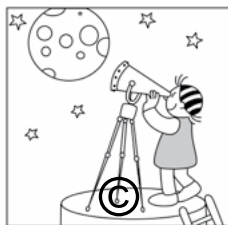
zeigt. In Abbildung 3 werden vier Beispielbilder präsentiert, die jeweils für die Erfassung von Selbstbestimmungs-, Macht-, Sicherheits-, und Humanismus-Werten verwendet werden. Jedes Bild wird zusammen mit einer Bildunterschrift dargeboten, die den Kindern vorgelesen wird. Dies hat den Hintergrund, dass andernfalls die Gefahr bestanden hätte, einen sogenannten ‚projektiven Test‘ zu entwickeln. In einem projektiven Test projizieren Teilnehmer Erfahrungen, Gedanken und Gefühle auf einen mehrdeutigen Stimulus (ein klassisches Beispiel ist der Rorschach Tintenklecks-Test). Da mit dem PBVS-C das Ziel verfolgt wurde, einen standardisierten, validen und reliablen Persönlichkeitstest zu entwickeln, wurde die Bildunterschrift hinzugefügt, die den Fokus auf den jeweiligen Wertetyp lenkt. Die Wörter wurden aus Interviews mit Kindern entnommen, in denen Kinder den jeweiligen Wertetyp aus ihrer Sicht erläuterten. Die finale Version des PBVS-C enthält zwanzig Bild-Items; jeweils zwei pro Wertetyp. Auch das Antwortformat des PBVS-C weicht von den klassischen Fragebögen für Erwachsene ab. Kinder sind die klassischen sogenannten Ratingskalen (wie oben für den PVQ beschrieben) nicht gewöhnt und neigen außerdem dazu, für fast alle Werte anzugeben, dass diese sehr wichtig seien, was eine differenzierte Diagnostik unmöglich macht. Aus diesem Grund wurde die in Abbildung 3 dargestellte Rankingskala entwickelt. Nach einer Einführung in das Thema Werte (‚Was Menschen im Leben wichtig ist‘) werden die Kinder gebeten, an sich selbst zu denken und daran, was ihnen wichtig ist. Sie werden gebeten, sich vorzustellen, dass sie die Hauptperson sind und die auf den Bildern dargestellten Dinge tun und zu überlegen, wie das für sie wäre. Die zwanzig Werte-Items werden auf Aufklebern präsentiert, und die Kinder suchen zunächst zwei Werte aus, die ihnen ‚ganz wichtig‘ sind und kleben sie in die erste Reihe. Danach suchen die Kinder zwei Werte aus, die ihnen ‚überhaupt nicht wichtig‘ sind und kleben sie in die letzte Reihe. Es folgen die Reihen zwei und vier, und schließlich die mittlere Reihe. Der PBVS-C wurde für Kinder im Alter ab fünf Jahren entwickelt und inzwischen in einer Vielzahl von internationalen Studien erfolgreich verwendet. Die Original-Version aus Deutschland ist inzwischen schon für Polen, die Ukraine, Bulgarien, Italien, die Niederlande, Großbritannien, die USA, Neuseeland, Australien, Israel, und Brasilien adaptiert worden, und weitere Adaptationen laufen. Dabei wurde neben Instruktion und Bildtiteln häufig auch die Bilder adaptiert.

Mit Hilfe des PBVS-C wurde erstmals nachgewiesen, dass schon Kinder im Grundschulalter eine sehr differenzierte Wertestruktur haben, die der des Schwartz-Modells entspricht und der Struktur von Erwachsenen sehr ähnlich

ist. Die fehlende Forschung zu Werteentwicklung im Kindesalter scheint also vor allem auf ein diagnostisches Problem zurückzuführen zu sein.

Inspiziert durch den PBVS-C wurde dieses Jahr auch ein weiteres Assessment-Instrument veröffentlicht: das von Patricia Collins, Julie Lee und Kolleginnen (2017) in Australien entwickelte Animated Values Instrument (AVI). Das AVI bietet Werte in kurzen Comicfilmen dar, wobei die Hauptperson jeweils ein wertrelevantes Verhalten zeigt und sagt, was sie will. In einem Item für Universalismus zum Beispiel hebt die Hauptperson Müll auf und sagt: ‚Ich will mich um die Umwelt kümmern.‘ (englisch: ‚I want to care for the natural environment.‘). Die Kinder füllen das AVI am Computer oder Tablet aus. Sie bekommen jeweils fünf Filme gezeigt und wählen denjenigen Film aus, der am meisten wie sie ist (englisch: ‚most like me‘), sowie denjenigen Film, der am wenigsten wie sie ist (‚least like me‘). Den Kindern werden insgesamt einundzwanzig solcher Sets von Filmen gezeigt, wobei jeder Film fünf Mal gezeigt wird und jede Kombination von zwei Filmen jeweils einmal auftaucht. Durch dieses sogenannte ‚Best-Worst-Scaling‘ ist es möglich, Wertestrukturen innerhalb von Kindern genauer zu beleuchten. Collins und Kolleginnen fanden zum Beispiel, dass sich Wertestrukturen mit zunehmendem Alter weiter ausdifferenzieren.

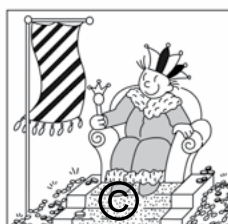
Während der PBVS-C und das AVI viele interessante Einblicke in Werte im Kindesalter ermöglicht haben, so stoßen doch beide Instrumente im Alter von etwa fünf Jahren an ihre Grenzen. Auch Kinder im Kindergartenalter füllen gerne den PBVS-C aus, die Ergebnisse sind aber nicht valide und reliabel. Mit dem PBVS-C und dem AVI wurden sehr differenzierte Wertestrukturen schon bei Kindern im Alter von fünf Jahren gefunden, so dass weiterhin die Frage offenbleibt: Was ist der Ursprung von Werten? In welchem Alter entwickeln sich Werte? Neueste Studien, die im folgenden Kapitel dargestellt werden, kommen zu dem Schluss, dass sich Werte sowohl durch Sozialisation als auch durch genetische Faktoren herausbilden. Dennoch ist vieles unbekannt.



Neues entdecken



anderen helfen



reich und mächtig sein



sicher sein

Abbildung 3a: Beispiel-Items aus dem Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C). © Die Items wurden entwickelt von Anna K. Döring und gezeichnet von Andrea Blauensteiner.

Wie ich in meinem Leben sein möchte

ganz wichtig

überhaupt nicht
wichtig

Abbildung 3b: Das Antwortformat des Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C).

Literatur

- Collins, P. R., Lee, J. A., Sneddon, J. N., Döring, A. K. (2017). Examining the consistency of values in young children using a new Animated Values Instrument. *Personality and Individual Differences*, 104, 279-285. doi: 10.1016/j.paid.2016.08.024
- Döring, A.K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L. & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: the picture-based value survey for children. *Journal of Personality Assessment*, 92, 439-448. doi: 10.1080/00223891.2010.497423

KAPITEL 5:

Wie entwickeln sich Werte?

Anna K. Döring & Jan Cieciuch

Die Forschung zu Werten im Kindes- und Jugendalter ist noch jung, hat sich jedoch in den vergangenen zehn Jahren sehr dynamisch weiterentwickelt. Im Jahr 2016 haben Anna Döring, Ella Daniel und Ariel Knafo-Noam eine Sonderausgabe (special section) der Zeitschrift *Social Development* herausgebracht, die den Titel ‚Value Development from Middle Childhood to Early Adulthood: New Insights from Longitudinal and Genetically Informed Research‘ trägt – Werteentwicklung von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Neue Einblicke aus längsschnittlichen und genetischen Studien. Diese Sonderausgabe bildet die Grundlage dieses Kapitels und wird durch ausgewählte zusätzliche Literatur ergänzt.

Dieses Kapitel startet mit den Fragen: Wie wichtig finden Kinder und Jugendliche bestimmte Werte? Welche Werte finden Kinder- und Jugendliche wichtig? Welche Werte finden sie eher unwichtig? In der wissenschaftlichen Literatur wird dies üblicherweise unter dem Begriff der ‚Werteprioritäten‘ oder der ‚Wertepräferenzen‘ gefasst. Wir verwenden im Folgenden den Begriff der Werteprioritäten, um zu charakterisieren, wie wichtig Menschen bestimmte Werte sind. Aus der internationalen Forschung zum Erwachsenenalter hat sich diesbezüglich ein klares Muster herauskristallisiert: Über Länder und Kulturen hinweg finden Menschen Werte des Humanismus sehr wichtig und Werte der Macht eher unwichtig. Dies wurde unter anderem mit universellen evolutionären Notwendigkeiten begründet, nach denen das Überleben und Wohl-

befinden der Gruppe oberste Priorität hat. Ein ähnliches Muster findet sich auch in neuen Studien mit Kindern und Jugendlichen: Werte der Selbst-Transzendenz (Universalismus und Humanismus) sind tendenziell am wichtigsten, wohingegen Werte der Selbst-Stärkung (Macht und Leistung) tendenziell am unwichtigsten sind. Die Wichtigkeit der Werte der Bewahrung des Bestehenden (Tradition, Konformität und Sicherheit) und der Werte der Offenheit für Wandel (Selbstbestimmung, Stimulation und Hedonismus) variiert zwischen Ländern und Kulturen. In Datensätzen von Kindern aus Deutschland landen zum Beispiel Werte der Offenheit für Wandel auf dem zweiten und Werte der Bewahrung auf dem dritten Platz, wohingegen sich in Datensätzen aus Polen das entgegengesetzte Muster zeigt. In den Werteprioritäten zeigen sich darüber hinaus auch konsistente Geschlechterunterschiede, die wiederum den Befunden aus Studien mit Erwachsenen entsprechen: Sowohl für Mädchen als auch für Jungen zeigt sich typischerweise die dargestellte Wertehierarchie. Schaut man sich jedoch genauer die Mittelwerte an (die mittlere Wichtigkeit der Werte), so gibt es signifikante Unterschiede: Mädchen finden tendenziell Werte der Selbst-Transzendenz und (in geringerem Ausmaß) auch Werte der Bewahrung des Bestehenden wichtiger als Jungen, wohingegen Jungen tendenziell Werte der Selbst-Stärkung und (in geringerem Ausmaß) auch Werte der Offenheit für Wandel wichtiger finden als Mädchen. Dieses Muster findet sich über das Kindes- und Jugendalter hinweg.

Wie verändern und entwickeln sich diese Werteprioritäten über die Zeit hinweg? Ausgehend von der Forschung von Milton Rokeach in den 1970er Jahren sind Werteforscher der Annahme gefolgt, dass Werte relativ stabil sind. Werte sind also über Situationen und über die Zeit hinweg sehr ähnlich. Das Wort ‚relativ‘ impliziert aber auch, dass Werteprioritäten sich durchaus verändern können. So erklärt Schwartz (2006) zum Beispiel, wie sich Werteprioritäten vom frühen Erwachsenen bis hin zum Lebensende verändern: Mit zunehmendem Alter sind Menschen eher in soziale Netzwerke eingebettet, folgen ihren Gewohnheiten und sind weniger aufregenden Veränderungen und Herausforderungen ausgesetzt (und suchen diese weniger). Damit werden tendenziell Werte der Bewahrung (Tradition, Konformität und Sicherheit) wichtiger und Werte der Offenheit für Wandel (Selbstbestimmung, Stimulation und Hedonismus) unwichtiger. Wenn Menschen Familien gegründet haben und in der Arbeitswelt eine stabile Position erreicht haben, widmen sie sich weniger dem Streben nach eigenem Erfolg und mehr dem Wohlergehen anderer. Damit werden tendenziell Werte der Selbst-Transzendenz (Humanismus und Universalismus) wichtiger und Werte der Selbst-Stärkung (Leistung und Macht)

unwichtiger. Die Art und Weise, wie sich Werteprioritäten ändern folgt, also zum einen den motivationalen Kompatibilitäten und Inkompatibilitäten im Schwartz'schen Modell, zum anderen spiegelt sie zentrale Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter wider.

In ihrem vielbeachteten Modell des Wertewandels stellen Anat Bardi und Robin Goodwin (2011) Mechanismen vor, die Werte verändern können. Zum Beispiel wandeln sich menschliche Werte durch die Notwendigkeit, sich an stark veränderte Lebensumstände anzupassen (etwa durch Migration in ein anderes Land). Andere Mechanismen sind die Identifikation mit Gruppen oder Vorbildern sowie das menschliche Streben nach Konsistenz. Letzteres wurde schon in Rockeach's Studien in den 1970er Jahren gefunden. In einem typischen Studiendesign füllen Studenten zunächst einen Werte-Fragebogen aus und erhalten dann Feedback, das ihre Antworten in einem schlechten Licht erscheinen lässt (z.B. als selbstsüchtig). Dies konfligiert mit dem Bild, dass die Teilnehmer von sich selbst haben (kognitive Dissonanz), führt zu Unzufriedenheit und kann letztlich bewirken, dass Werteprioritäten geändert werden. Der wahrscheinlich offensichtlichste Mechanismus zur Veränderung von Werten, der vor allem bewusste Prozesse anspricht, ist die Überredung bzw. Überzeugung (englisch: Persuasion). Dies ist zum Beispiel die Grundlage von Botschaften in den Medien, Programmen zur Werte-Erziehung, oder Workshops zur Wertekultur in Firmen. Bardi und Goodwin zeigen aber eindrucksvoll auf, dass auch vollständig automatische Prozesse zum Wertewandel führen können. Dazu beziehen sie sich auf die Literatur zum ‚Priming‘, also der automatischen Aktivierung kognitiver Schemata. Diese Schemata können zum Beispiel durch Sprache aktiviert werden: In Experimenten zeigte sich, dass bilinguale Personen, die sowohl Englisch als auch Chinesisch als Muttersprache angaben, unterschiedliche Werte berichteten je nachdem, in welcher Sprache der Wertefragebogen ausgefüllt wurde. Probanden, die den Fragebogen in englischer Sprache ausfüllten, berichteten eher individualistische Werte als Probanden, die den Fragebogen in chinesischer Sprache ausfüllten. Aufgaben, in denen Personen im Sinne von ‚ich‘ versus ‚wir‘ denken sollten oder eine Geschichte über Leistung versus familiäre Verpflichtungen lasen, hatten einen ähnlichen Effekt. Auch wenn die Mehrzahl der von Bardi und Goodwin herangezogenen Studien mit Erwachsenen durchgeführt wurden, so liefern sie doch interessante Ideen für die Forschung mit Kindern und Jugendlichen.

Eine der umfangreichsten Studien zu Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter haben Cieciuch und Kollegen (2016) vorgelegt. Achthunderteins polnische Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren füllten den PBVS-C jeweils

drei Mal aus, mit jeweils einem Jahr zwischen den Messzeitpunkten. In Übereinstimmung mit Modellen der Persönlichkeitsentwicklung und kognitiven Reifung zeigte sich, dass Werte mit zunehmendem Alter stabiler werden: Je älter die Kinder wurden, desto ähnlicher waren ihre Werteprioritäten denen von vor einem bzw. zwei Jahren. Cieciuch und Kollegen werteten ihre Daten mit der längsschnittlichen Analyse­methode ‚Latent Growth Curve Modelling‘ aus, die es ermöglicht, Entwicklungspfade zu identifizieren. Der Forscher kann dabei sowohl systematische Veränderungen und Trends über Individuen hinweg betrachten, als auch, wie sich einzelne Individuen in ihrer Entwicklung voneinander unterscheiden. Cieciuch und Kollegen betrachteten insbesondere die Werteprioritäten in den verschiedenen Altersstufen (von sieben bis dreizehn Jahre). Zunächst konnten sie die Befunde zur Wertehierarchie aus früheren Studien bestätigen, wonach tendenziell im Kindes und Jugendalter (ebenso wie im Erwachsenenalter) Werte der Selbst-Transzendenz am wichtigsten und Werte der Selbst-Stärkung am unwichtigsten sind. Werte der Bewahrung landeten bei den Siebenjährigen auf dem zweiten und Werte der Offenheit für Wandel auf dem dritten Platz. Dies kehrte sich bei den Dreizehnjährigen um. Dementsprechend zeigte die längsschnittliche Analyse, dass von der Kindheit zur Jugend Werte der Bewahrung weniger wichtig wurden, wohingegen Werte der Offenheit für Wandel wichtiger wurden. Um das Alter von etwa elf Jahren herum, also beim Übergang von der Kindheit zur Jugend, waren die beiden Werte höherer Ordnung in etwa gleich wichtig. Die Veränderung von Werten folgte damit dem Schwartz’schen Kreismodell. Dies galt auch für die einander entgegengesetzten Werte der Selbst-Transzendenz versus Werte der Selbst-Stärkung. Während Werte der Selbst-Transzendenz zunächst wichtiger, dann unwichtiger und im Jugendalter wieder wichtiger wurden zeigte sich bei Werten der Selbst-Stärkung das entgegengesetzte Muster. Werte sind also auch im jungen Alter relativ stabil, ändern sich aber durchaus über die Entwicklungsspanne des Kindes- und Jugendalters hinweg.

Werte verändern sich dabei typischerweise graduell über die Zeit hinweg; wichtige Lebensereignisse und Erfahrungen können aber eine schnellere Veränderung bewirken. Zum Beispiel zeigten Studien, dass Menschen nach der Erfahrung von Krieg und Terror die sogenannten angstbasierten Werte wichtiger wurden (also zum Beispiel Sicherheit, siehe Kapitel 2), wohingegen die sogenannten angstfreien Werte (also zum Beispiel Selbstbestimmung) weniger wichtig wurden. Auch über Situationen und Kontexte hinweg sind Werte relativ konstant, aber auch hier gibt es Beispiele, in denen Werteprioritäten sich in Experimenten änderten. Zum Beispiel wurden Jugendlichen, die Auszüge

aus den Film ‚Into the wild‘ schauten Universalismus-Werte wichtiger und Konformitäten-Werte unwichtiger verglichen mit einer Kontrollgruppe, die den Film nicht sah. Werteprioritäten können sich also auch kurzfristig ändern.

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, sind sich Menschen in ihrer Wertehierarchie überraschend ähnlich. Weltweit findet zum Beispiel die Mehrzahl der Menschen Humanismus am wichtigsten. Nichtsdestotrotz unterscheiden sich die Werteprioritäten von Menschen: Es gibt interindividuelle Unterschiede. Wie lassen sich Unterschiede erklären? Die kulturvergleichende Forschung hat Datensätze zu Werten aus vielen verschiedenen Kulturen geliefert. Während durchaus kulturelle Unterschiede in Werteprioritäten zu Tage traten, zeigte sich doch vor allem, dass Kultur letztlich nur einen recht kleinen Anteil der Unterschiede zwischen Menschen erklären kann. Die Kultur, in die ein Mensch hineingeboren wird, wird darum oft als ein erster Startpunkt angesehen, der durch gegebene soziale Institutionen und Systeme (z.B. Rechts- und Bildungssystem sowie politische Ordnung) einen Rahmen für die weitere Werteentwicklung vorgibt. Auch das Geschlecht eines Menschen scheint als ein solcher Startpunkt interpretierbar zu sein, und Geschlechter-Unterschiede in Werteprioritäten finden sich schon bei sehr jungen Kindern.

Döring, Daniel und Knafo-Noam (2016) haben diese und bisherige Befunde in ein Modell der Werteentwicklung integriert, das in Abbildung 4 dargestellt ist. Beispielhaft ist hier die Wichtigkeit des Wertetyps höherer Ordnung ‚Offenheit für Wandel‘ abgebildet. Zunächst gibt es einen allgemeinen Entwicklungstrend über das Alter hinweg: Von der Kindheit zur Jugend wird Offenheit zunächst wichtiger, um dann über das Erwachsenenalter hinweg bis zum Lebensende an Bedeutung zu verlieren. Wenn man Gruppen von Menschen betrachtet oder auch einzelne Individuen, so werden auch Abweichungen von dem Trend sichtbar. Zum Beispiel ist Jungen und Männern (in blau dargestellt) Offenheit für Wandel tendenziell wichtiger als Mädchen und Frauen. Ebenso gibt es Befunde, die nahelegen, dass Menschen, die in einem religiösen Haushalt aufwachsen, Werte des Wandels weniger wichtig sind. Abbildung 4 zeigt weiterhin, wie Werte-verändernde Lebensereignisse (in der Abbildung: im ersten Beispiel Migration in ein individualistisches Land und im zweiten Beispiel die Erfahrung von Krieg) dazu führen können, dass die Wertepriorität eines Individuums von dem Trend abweicht. Analog lassen sich systematische Entwicklungstrends und individuelle Entwicklungspfade für die anderen Werte höherer Ordnung der Bewahrung, der Selbst-Transzendenz und der Selbst-Stärkung aufzeigen.

Für die Sozialisation eines Menschen ist natürlich die Familie von besonderer Bedeutung, und Eltern können die Werteentwicklung ihrer Kinder sig-

nifikant beeinflussen, zum Beispiel durch ihren Erziehungsstil oder aber die Wahl sozialer Kontexte für das Kind (z.B. Kindergarten, Schule, Religionsgemeinschaft, Verein o. ä). In der Tat fanden querschnittliche und längsschnittliche Studien eine hohe Ähnlichkeit zwischen den Werten von Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern. Dies wurde üblicherweise als Ergebnis erfolgreicher Eltern-Kind-Wertetransmission interpretiert. Jedoch sind auch zwei alternative Prozesse denkbar. Zum einen haben Studien gezeigt, dass auch Kinder Werte an ihre Eltern vermitteln und die Wertevermittlung damit nicht nur unidirektional ist. Zum anderen zeigen Zwillingstudien, dass Werteprioritäten auch genetisch von Eltern auf das Kind übergehen könnten. Eine Studie von Florina Uzefovsky und Kolleg*innen (2016) fand zum Beispiel einen signifikanten Einfluss genetischer Faktoren auf Werte der Selbst-Transzendenz, Selbst-Stärkung und der Bewahrung bei siebenjährigen israelischen Kindern. Lediglich Werte der Offenheit für Wandel waren unabhängig von genetischen Einflüssen. Dies zeigt, dass die Interpretation der Eltern-Kind-Wertekongruenz komplex ist und nicht nur auf die Werteerziehung der Eltern zurückgeführt werden kann.

Eltern werden oft als ‚Sozialisationsagenten‘ beschrieben, die sowohl ihre eigenen als auch die Werte der Kultur, in der sie leben, vermitteln. Dies wurde in einer Reihe neuerer Studien gezeigt. Näher betrachtet werden soll hier eine Studie von Anna Döring, Elena Makarova, Walter Herzog und Anat Bardi, die darüber hinaus der Frage nachgeht, welche Eltern ihren Kindern besonders ähnlich sind, welche Eltern also ihre Werte besonders erfolgreich an ihre Kinder weitergeben. Vierhundertachtzehn deutsche und Schweizer Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren und ihre Mütter und Väter nahmen teil. Es wurde angenommen, dass prosoziale Erziehungsziele der Eltern der entscheidende Faktor sind. Dies wurde bestätigt: Je mehr Eltern wollten, dass ihre Kinder Werte der Selbst-Transzendenz (Helfen, Unterstützung und Fürsorge für andere) verinnerlichten und je weniger Eltern wollten, dass ihre Kinder Werte der Selbst-Stärkung (Macht und Leistung) verinnerlichten, desto ähnlicher waren die Werte der Eltern der ihrer Kinder. Der Effekt war sogar stärker, nachdem die in der deutschen bzw. schweizerischen Gesellschaft geteilten Werte herausgerechnet wurden. Wie es die Daily Mail, die über die Studie berichtete, formulierte: „Kindness really does breed kindness“ – Liebenswürdigkeit bringt tatsächlich Liebenswürdigkeit hervor. Hervorzuheben ist, dass Wertetransmission in neuesten Studien typischerweise als bidirektionaler Prozess erforscht wird, in dem nicht nur Eltern Werte an ihre Kinder vermitteln, sondern auch umgekehrt Kinder die Werte ihrer Eltern beeinflussen können.

Neben der Familie wird der Schule eine zentrale Rolle in der Wertebildung zugeschrieben. Einer Vielzahl von Initiativen, Programmen und Curricula in diesem Bereich stehen jedoch sehr wenige Befunde aus empirischen Studien gegenüber. Hier möchten wir über zwei wissenschaftliche Artikel berichten, die jeweils eine sehr große Anzahl von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Schulen betrachten. Zunächst wurde gefunden, dass sich Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrerinnen und Lehrer ähnlich sind in dem, was sie wichtig finden. Ella Daniel und Kolleg*innen (2013) fanden in ihrer Studie an Schulen in Israel, Deutschland und Tschechien darüber hinaus, dass geteilte Werte in der Schule mit Indikatoren des Schulklimas korrelierten: Je wichtiger Werte des harmonischen Miteinanders („harmony“) in der Schule waren, desto mehr fühlten sich Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrpersonen unterstützt (z.B. Besprechen von Problemen), und desto stärker waren Schülerinnen und Schüler in Entscheidungsprozesse eingebunden. Die zweite hier ausgewählte Studie wurde ebenfalls in Israel geleitet und zeigt eindrucksvoll, welche Rolle Schulleiter in der Wertebildung spielen können. Berson und Oreg (2016) befragten 252 Schulleiterinnen und Schulleiter, 3658 Lehrerinnen und Lehrer und 49401 Schülerinnen und Schüler (1. bis 9. Klasse). Die Werteprioritäten der Schulleiterinnen und Schulleiter in den Bereichen ‚Selbst-Transzendenz‘ (Humanismus und Universalismus) sowie ‚Bewahrung des Bestehenden‘ (Tradition, Konformität und Sicherheit) sagten die Werte ihrer Schülerinnen und Schüler signifikant vorher. Auch in den anderen beiden Wertebereichen (‚Selbst-Stärkung‘ – Leistung und Macht – und ‚Offenheit für Wandel‘ – Selbstbestimmung, Stimulation und Hedonismus) war eine Vorhersage möglich, allerdings wurde diese mediiert durch das Schulklima. Die Werteprioritäten der Schulleitung gingen jeweils mit einem spezifischen Schulklima einher: Werte der Offenheit für Wandel mit einem Klima der Innovation, Werte der Selbst-Stärkung mit einem Klima der Leistung, Werte der Selbst-Transzendenz mit einem Klima der Unterstützung, und Werte der Bewahrung des Bestehenden mit einem Klima der Stabilität. Werte der Schulleitung in den Bereichen ‚Offenheit für Wandel‘ und ‚Selbst-Stärkung‘ sagten das entsprechende Schulklima vorher und dieses wiederum die Werte der Schülerinnen und Schüler an der Schule und darüber hinaus ihr Verhalten in der Schule (z.B. Regeln befolgen, gute Fragen im Unterricht stellen, auf die Bedürfnisse anderer Kinder eingehen, kompetitiv sein). Hier zeigt sich wiederum das vielschichtige Zusammenspiel von Werten und Verhaltensweisen der Akteure im sozialen Kontext.

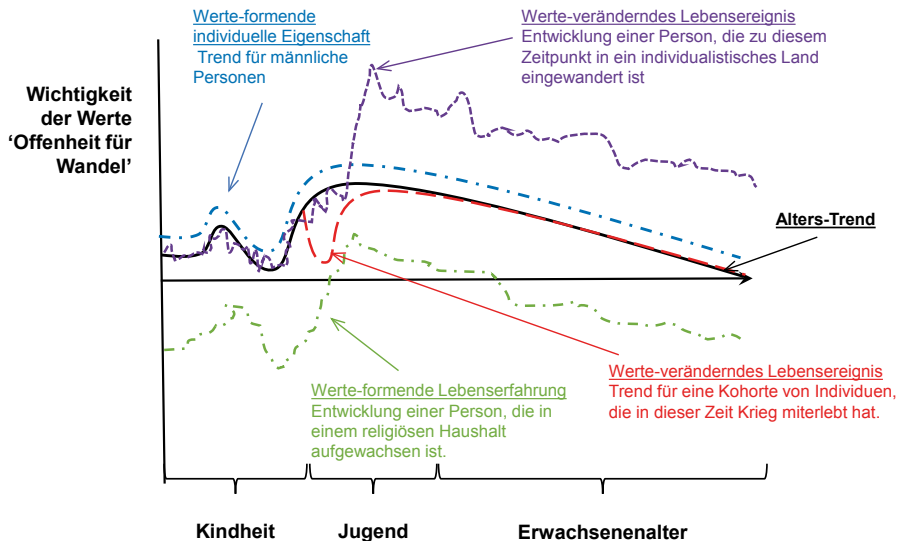


Abbildung 4: Modell der Werteentwicklung nach Döring, Daniel und Knafo-Noam (2016).

Literatur

- Bardi, A., & Goodwin, R. (2011). The dual route to value change: Individual processes and cultural moderators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 241-287. doi: 10.1177/00220221110396916
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The role of school principals in shaping children's values. *Psychological Science*, 27, 1539-1549. doi: 10.1177/0956797616670147
- Cieciuch, J., Davidov, E., & Algesheimer, R. (2016). The stability and change of value structure and priorities in childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 25, 503-527. doi: 10.1111/sode.12147
- Daniel, E., Hofmann-Towfigh, N., & Knafo, A. (2013). School values across three cultures: A typology and interrelations. *Sage Open*, April-June 2013, 1-16. Doi: 10.1177/2158244013482469
- Döring, A. K., Daniel, E., & Knafo-Noam, A. (2016). Value development from middle childhood to early adulthood – New insights from longitudinal and genetically informed research. Introduction to the Special Section. *Social Development*, 25, 471-481. doi: 10.1111/sode.12177

- Döring, A. K., Makarova, E., Herzog, W., & Bardi, A. (im Druck). Parent-child value similarity in families with young children: The predictive power of prosocial educational goals. *British Journal of Psychology*. doi: 10.1111/bjop.12238
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 42, 249-288.
- Uzefovsky, F., Döring, A. K., & Knafo-Noam, A. (2016). Values in middle childhood: Social and genetic contributions. *Social Development*, 25, 482-502. doi: 10.1111/sode.12155

FORSCHUNGSDESIGNS UND -ERGEBNISSE AUS AUSGEWÄHLTEN THEMENBEREICHEN



Evgeni Atamanenko/shutterstock.com

KAPITEL 6:

Werte in der Familie – Wertevermittlung durch Erziehungsziele und Werthaltungen der Eltern

*Elena Makarova, Walter Herzog,
Katharina Trummer & Manuela Frommelt*

1. Einleitung

Im Alltag sind Werthaltungen zentral für unsere Lebensführung. Werte verkörpern das, was uns *persönlich* im Leben wichtig ist wie beispielsweise Sicherheit, Unabhängigkeit, Weisheit, Erfolg, Güte oder Genuss (Schwartz, 2005). Zudem sind Werte von hoher *gesellschaftlicher* Relevanz, da die geteilten Wertvorstellungen den Zusammenhalt einer Gesellschaft über Generationen hinweg ermöglichen. Die Wertevermittlung von einer Generation zur nachfolgenden passiert in gesellschaftlichen Institutionen, zu denen unter anderen auch die Familie zählt. Insbesondere für Kinder bildet die Familie ein Umfeld, in dem Werte *explizit* – durch die Erziehungsziele ihrer Eltern – und *implizit* – durch die Werthaltungen ihrer Eltern, die sich in alltäglichen Handlungen und Verhaltensweisen ausdrücken – vermittelt werden (Herzog, Böni & Guldimann, 1997; Knafo, 2003; Makarova, Herzog, Weber & Kipfer, 2013).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Vermittlung von Werten im familiären Umfeld. Zunächst stellen wir vor, welche Auffassung des Wertebegriffs unseren Ausführungen zugrunde liegt (Absatz 2), danach thematisieren wir die Wertevermittlung von Eltern an ihre Kinder (Absatz 3). Der anschließende Absatz stellt einige ausgewählte Ergebnisse unserer Schweizer Studie zur Wertetransmission im familiären Umfeld vor (Absatz 4). Wir schließen mit einer zusammenfassenden Diskussion der Ergebnisse (Absatz 5) und einem Ausblick ab (Absatz 6).

2. Das Wertemodell von Shalom H. Schwartz

Ein einflussreiches Modell menschlicher Werte wurde von Shalom H. Schwartz (an der Hebräischen Universität von Jerusalem) entwickelt. Das Modell ordnet die Vielfalt menschlicher Werte einem von 10 Wertetypen zu, wodurch sich eine *Wertestruktur* ergibt. Jeder Wertetyp verkörpert ein zentrales motivationales Ziel – einen sogenannten *Grundwert* (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Grundwerte nach Schwartz (1992).

Wertetyp	Motivationales Ziel
1. Universalismus	Verständnis, Anerkennung, Toleranz und Schutz für das Wohlbefinden aller Menschen und der Natur
2. Humanismus	Erhaltung und Förderung des Wohlergehens der Menschen, die mir nahe stehen
3. Tradition	Respekt und Akzeptanz der Bräuche und Ideen, die durch meine Kultur oder Religion überliefert werden
4. Konformität	Mich nach sozialen Erwartungen und Normen richten, Regeln befolgen, Respekt
5. Sicherheit	Sicherheit, Harmonie und Stabilität in der Gesellschaft und in meinem näheren Umfeld
6. Macht	Sozialer Status und Prestige, Autorität und Führung
7. Leistung	Erfolgreich sein, Kompetenz, Ehrgeiz
8. Hedonismus	Freude, das Leben genießen

9. Stimulation	Ein aufregendes Leben führen, Neuheiten und Herausforderungen im Leben erfahren
10. Selbstbestimmung	Unabhängigkeit von Gedanken und Handlungen, Kreativität, Neugier, Freiheit

Von ihrer Bedeutung her passen die zehn Grundwerte unterschiedlich gut zusammen. Beispielsweise, einem Freund zu helfen (Grundwert: Humanismus) und zugleich Anerkennung und Toleranz zu zeigen (Grundwert: Universalismus), lassen sich gut miteinander vereinbaren. Dagegen ist es schwieriger, helfen zu wollen und zugleich nach Macht zu streben. Dementsprechend sind die zehn Grundwerte in einem Kreis als einander naheliegend oder einander entgegengesetzt/gegenüberliegend angeordnet (siehe Abbildung 5).

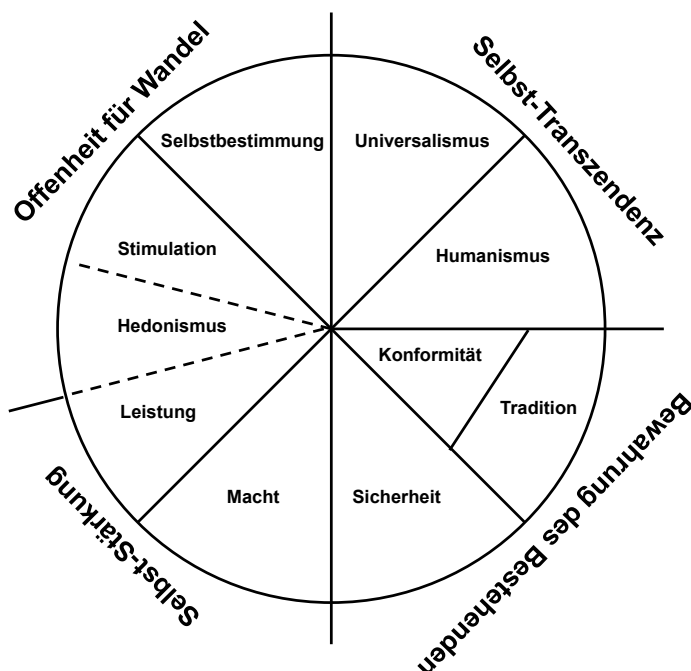


Abbildung 5: Wertemodell nach Schwartz (1992).
(räumliche Nähe drückt Ähnlichkeit aus; eigene Darstellung)

Grundwerte, die nebeneinanderliegen, treten also häufig gemeinsam auf (z.B. Humanismus, Universalismus und Konformität). Grundwerte, die ein-

ander gegenüber gestellt sind, haben jedoch wenig gemeinsam und treten in der Regel nicht kombiniert auf (z.B. Humanismus und Macht).

Die zehn Grundwerte fasst Schwartz (1992, 1994) zu vier sogenannten *Wertetypen höherer Ordnung* (siehe Tabelle 3) zusammen, welche zwei Dimensionen mit konkurrierenden Wertetypen aufspannen. Die erste Dimension wird von den zwei Wertetypen höherer Ordnung *Offenheit für Wandel* und *Bewahrung des Bestehenden* gebildet. In dieser Dimension stehen sich Werte gegenüber, die zum einen unabhängiges Denken und Handeln sowie das Bevorzugen von Veränderungen und zum anderen gehorsame Selbstrestriktion, Bewahrung der Sicherheit und traditionelles Handeln betonen.

Die zweite Dimension wird durch die Wertetypen höherer Ordnung *Selbst-Stärkung* und *Selbst-Transzendenz* dargestellt. Hier werden Werte, die eine Akzeptanz von anderen als gleichberechtigte Individuen und das Wohlwollen gegenüber anderen betonen, jenen Werten, die ein Streben nach eigenem Erfolg und Dominanz über andere repräsentieren, gegenübergestellt.

Tabelle 3: Wertetypen höherer Ordnung.

Wertetyp höherer Ordnung	Motivationale Ziele und die entsprechenden Grundwerte
Selbst-Transzendenz	Das Wohlergehen anderer Menschen und der Natur fördern, nicht nur nach eigenen Interessen gehen <i>Grundwerte: Universalismus und Humanismus</i>
Erhaltung	Bewahrung existierender Zustände, Sicherheit bestehender Beziehungen, Institutionen und Traditionen <i>Grundwerte: Tradition, Sicherheit und Konformität</i>
Selbst-Stärkung	Eigene Interessen verfolgen, auch auf Kosten anderer <i>Grundwerte: Macht und Leistung</i>
Offenheit für Wandel	Unabhängiges Denken und Handeln sowie das Bevorzugen von Veränderungen, Verfolgen von interkulturellen und emotionalen Wünschen <i>Grundwerte: Stimulation, Hedonismus und Selbstbestimmung</i>

Anmerkung: In Anlehnung an Schwartz, 1992, 1994 (eigene Übersetzung).

Diese Wertestruktur wurde bei Erwachsenen durch verschiedene Studien in über 50 Ländern nachgewiesen (Bilsky, Janik & Schwartz, 2011; Bubeck

& Bilsky, 2004; Schwartz et al., 2001). Jüngsten Untersuchungen zufolge verfügen Kinder schon relativ früh über ein erstaunlich differenziertes Verständnis ihrer Ziele und Wünsche. Dementsprechend sind bereits Kinder in der Lage, selbst Auskunft über ihre Werthaltungen zu geben. So wurde die Wertestruktur nach Schwartz bei Kindern, die jünger als 12 Jahre alt waren, in mehreren Ländern¹ nachgewiesen (Bilsky et al., 2013; Döring, Makarova, Herzog & Bardi, 2017).

Der Nachweis, dass bereits jüngere Kinder über eine differenzierte Wertestruktur verfügen, wirft die Frage auf, wie Kinder ihre Werteinstellung entwickeln und welche Rolle dabei dem familiären Umfeld zukommt. Daher befassen wir uns im nachfolgenden Abschnitt mit den Mechanismen der Wertevermittlung innerhalb der Familie.

3. Wertevermittlung im familiären Umfeld

Die nachstehenden Abschnitte 3.1 und 3.2 stellen Grundlagen aus Theorie und Forschung zur Wertevermittlung im familiären Umfeld dar. Im Vordergrund stehen die Mechanismen und die Bedingungen des familiären Umfelds im Prozess der Wertevermittlung zwischen den Generationen.

3.1 Wertevermittlung im Sozialisationsprozess

Kinder wachsen in einem sozialen und kulturellen Umfeld auf, in dem bestimmte Werte vorherrschen. Eine Schlüsselrolle bei der Vermittlung von Werten an die heranwachsende Generation – der sogenannten *Wertetransmission* – kommt dem familiären Umfeld zu (Döring et al., 2017).

Was Menschen im Leben wichtig ist und welche Werte sie als besonders wichtig erachten, kann teils durch Transmissionsprozesse erklärt werden. Das bedeutet, dass die Werteinstellung eines Menschen zu einem nennenswerten Teil durch die Wertevermittlung geprägt wird und es sich dabei nicht ausschließlich um eine selbst gewählte oder zufällig zustande gekommene Einstellung handelt. Unter Wertetransmission innerhalb der Familie versteht man die Weitergabe der elterlichen Wertorientierungen an die Kinder im Prozess der familiären Sozialisation (Schönplugh, 2009). Innerhalb der Familie geben

1 Es handelt sich hierbei um folgende Länder: Deutschland, Portugal, Chile und die Schweiz.

wichtige Bezugspersonen, wie zum Beispiel Eltern oder Großeltern, ihre Werte an die Kinder weiter. Dafür, wie erfolgreich Werte an die nächste Generation vermittelt werden, ist zunächst entscheidend, wie gut die Kinder die elterlichen Werte überhaupt wahrnehmen können. Denn erst wenn die Werte entsprechend wahrgenommen werden, können die Kinder diese in einem zweiten Schritt akzeptieren oder zurückweisen. Forschungen konnten aufzeigen, dass bei Kindern, die die Werte ihrer Eltern akzeptieren, die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass die Werteinstellung der Kinder mit denen ihrer Eltern übereinstimmt (Cashmore & Goodnow, 1985). In einem solchen Fall schätzen Eltern und Kinder ähnliche Werte als wichtig bzw. unwichtig ein, was als *Wertekongruenz* bezeichnet wird (Knafo & Schwartz, 2004).

Aktueller Forschung zufolge nehmen Kinder eine aktive Rolle im Prozess der Wertevermittlung ein und zwar durch Interpretation und Evaluation der elterlichen Werthaltungen und durch die Vereinbarung von eigenen Begehren mit denjenigen ihrer Eltern (Trommsdorff, 2009). Zudem ist es möglich, dass das Kind die Werteinstellungen seiner Eltern beeinflussen kann. Studien im Bereich der Werteforschung, die den Einfluss der Werteinstellungen von Jugendlichen auf die Werteinstellungen ihrer Eltern einbezogen haben, verdeutlichen bisher jedoch, dass der elterliche Einfluss auf die Kinder grösser ist als der Einfluss in umgekehrter Richtung (u.a. Vollebergh, Iedema & Raaijmakers, 2001).

Wie erfolgreich Werte vermittelt werden, entscheidet letztlich nicht nur, ob die elterlichen Werte von ihren Kindern akzeptiert werden, sondern auch, wie motiviert die Eltern sind, ihre Werte weiter zu geben (Schönpflug & Bilz, 2009). Das bedeutet, dass der Transfer der elterlichen Werthaltungen an ihre Kinder umso wahrscheinlicher gelingt, je grösser die Motivation der Eltern ist, gewisse Werte an ihre Kinder weiterzugeben.

Wertevermittlung findet nicht nur in der Familie statt, sondern auch in weiteren Lebensbereichen eines Kindes wie z.B. in der Schulklasse oder im Freundeskreis. Die ineinander verschachtelten Lebensbereiche bilden die Entwicklungsumwelt eines Kindes. Das Kind entwickelt sich, in dem es seine Umwelt innerhalb der verschiedenen Lebensbereiche wahrnimmt und sich aktiv mit ihr auseinandersetzt. Dadurch erwirbt es immer „differenziertere und verlässlichere Vorstellungen“ seiner Umwelt (Bronfenbrenner, 1990, S. 44). Die Lebensbereiche, von denen das Kind umgeben ist und in welchen es mit anderen Personen interagiert, sind für die Entwicklung von großer Bedeutung, da das Kind dort „ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen“ lernen kann (Bronfenbrenner, 1981, S. 38). All diese Lebensbereiche sind schließlich in einen gesamtgesellschaftlichen

Kontext eingebettet, in dem bestimmte Weltanschauungen, Ideologien und kulturell geprägte Wert- und Normvorstellungen vorherrschen. Das bedeutet, dass die Sozialisation innerhalb der Familie nicht in einem isolierten Umfeld abläuft, sondern von vielfältigen Kontexten beeinflusst ist, in die das Kind und seine Eltern eingebettet sind (Bronfenbrenner, 1981, 1986, 1990).

Nichtsdestotrotz gelten Eltern als die wichtigste Sozialisationsinstanz für ihre Kinder und dadurch als hauptsächliche Quelle – wenn auch nicht als die einzige – für die Aneignung von Werten (u.a. Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000; Knafo, 2003; Whitbeck & Gecas, 1988). Die Familie stellt im Leben eines Kindes in der Regel das erste Sozialisationsumfeld dar (Hurrelmann, 2010). Demnach sind die Eltern die ersten und zentralen Bezugspersonen, die eine besonders enge Bindung zu ihrem Kind aufbauen. Die Intensität und die Qualität der frühkindlichen Bindung an die primären Bezugspersonen – wie die Eltern – sind für die weitere Entwicklung eines Menschen prägend und entscheidend (Kuczynski & Grusec, 1997). Insbesondere während den ersten Lebensjahren ist die Beziehung zwischen Kindern und Eltern durch einen hohen Gehalt an Emotionen gekennzeichnet (Roth, 2012; Standop, 2005). Der emotionalen Bindung zwischen der Mutter bzw. dem Vater und dem Kind kommt eine herausragende Bedeutung im Erziehungsprozess zu, da „die emotionale Zuwendung zum Kind“ die erste Bedingung einer erfolgreichen Erziehung bildet (Herzog, 1991, S. 416).

3.2 Wertevermittlung durch elterliche Erziehungsziele

Im Sozialisationskontext der Familie werden die Werte nicht nur durch die Werteinstellung, sondern auch durch die *Erziehungsziele* der Eltern vermittelt. Erziehungsziele sind Ziele von Erziehenden – im familiären Umfeld von Eltern –, die darauf ausgerichtet sind, „das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder als wertvoll beurteilte Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka, 1995, S. 161). So weisen Erziehungsziele einen starken Bezug zu *Tugend* und *Moralität* auf respektive zu den Werthaltungen der Eltern. Sie orientieren sich an den in der Gesellschaft akzeptierten *Norm- und Wertvorstellungen* und sind darauf ausgerichtet, in irgendeiner Hinsicht zur Verbesserung der Eigenschaften des zu Erziehenden beizutragen. Somit handelt es sich bei Erziehungszielen, die im Zusammenhang mit grundlegenden Wertvorstellungen wie etwa den zehn

Grundwerten von Schwartz stehen, um moralische bzw. konventionelle Zielsetzungen, denen auch von der Gesellschaft große Bedeutung beigemessen wird.

Die Erziehungsorientierung der Eltern gilt in Bezug auf die Wertetransmission als ein weiterer einflussreicher Faktor. Dabei müssen die wertbezogenen Erziehungsziele der Eltern mit der elterlichen Werthaltung nicht zwingend übereinstimmen. Es kann sich nämlich unterscheiden, welche Werteinstellungen eine Person im Allgemeinen hegt und welche Werte sie idealerweise gezielt ihren direkten Nachkommen vermitteln möchte. Mit anderen Worten, was Eltern für ihr eigenes Leben als wichtig erachten und was sie sich für das Leben ihrer Kinder wünschen, muss nicht unbedingt deckungsgleich sein. Forschungsbefunden zufolge besteht ein Unterschied zwischen den Wertvorstellungen der Eltern und ihrer wertbezogenen Erziehungsorientierung (Knafo & Schwartz, 2003, 2004, 2009; Rohan & Zanna, 1996; Whitbeck & Gecas, 1988). Abgesehen von ihren eigenen Werthaltungen haben Eltern eine klare Vorstellung davon, welches Verhalten ihrer Kinder ideal, akzeptabel, tolerabel ist oder nicht in Frage kommt (Grusec et al., 2000). Diese elterlichen Vorstellungen offenbaren sich in ihren wertbezogenen Erziehungszielen.

4. Ergebnisse der Schweizer Studie

Die hier dargelegten Ergebnisse stammen aus einer Studie, die in den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz durchgeführt wurde. Befragt wurden Familien mit mindestens einem schulpflichtigen Kind im Alter zwischen sieben und neun Jahren (Makarova, Herzog, Weber & Frommelt, 2012). Insgesamt wurden die Daten von 265 Familien – Mutter, Vater und Kind – ausgewertet. In 126 Familien wurde eine Tochter und in 139 Familien ein Sohn befragt. 93 Kinder waren zum Zeitpunkt der Befragung sieben Jahre alt, 126 acht und 46 neun Jahre alt. Die Mehrheit der teilnehmenden Kinder (91.3 %) wurde in der Schweiz geboren (Frommelt & Weber, 2012).

4.1 Intergenerationale Wertevermittlung im familiären Umfeld

Der bedeutendste Teil des Werteumfeldes, in dem sich ein Kind im Grundschulalter bewegt, ist sein Zuhause. Das häusliche Werteumfeld wird vorwiegend von den Werteinstellungen der Eltern oder der erziehungsberechtigten Personen gestaltet. Daher wurden in der Schweizer Studie die beiden Elternteile

zunächst nach ihren persönlichen Werteinstellungen befragt, d.h. was sie für ihre Lebensführung als wichtig erachten. Die Werteinstellung der Eltern ist zudem nicht die einzige Einflussgrösse im Prozess der Wertetransmission im familiären Umfeld. Wie im vorausgehenden Abschnitt dargestellt wurde, üben im Sozialisationskontext der Familie auch die wertbezogenen Erziehungsziele der Eltern ihrerseits einen Einfluss auf die Werteinstellung eines Kindes aus (Absatz 3.2). Deshalb haben wir die Eltern auch nach ihren wertbezogenen Erziehungszielen gefragt, die sie bei der Erziehung ihrer Kinder verfolgen. Die befragten Eltern gaben somit auch Auskunft darüber, welche Werthaltung sie sich für ihr Kind wünschen würden.

Abbildung 6 bietet eine Übersicht über die Priorisierung der zehn Grundwerte bei Müttern, Vätern und ihren wertbezogenen Erziehungszielen. Es handelt sich dabei um die Werte, die aus den Einschätzungen aller Mütter bzw. aller Väter oder – bezogen auf die wertbezogenen Erziehungsziele – aus den Einschätzungen aller Eltern entstanden sind. Somit bilden diese Werte jeweils den Durchschnitt aller Antworten ab. Je höher ein betreffender Punkt liegt, desto grösser ist die Wichtigkeit, die diesem Wert eingeräumt wird. Da die befragten Personen eine Einschätzung auf einer Skala vornahmen, die sich im Raum zwischen mindestens einem und maximal sechs Punkten erstreckt, bewegen sich die dargestellten Werte in ebendiesem Raum.

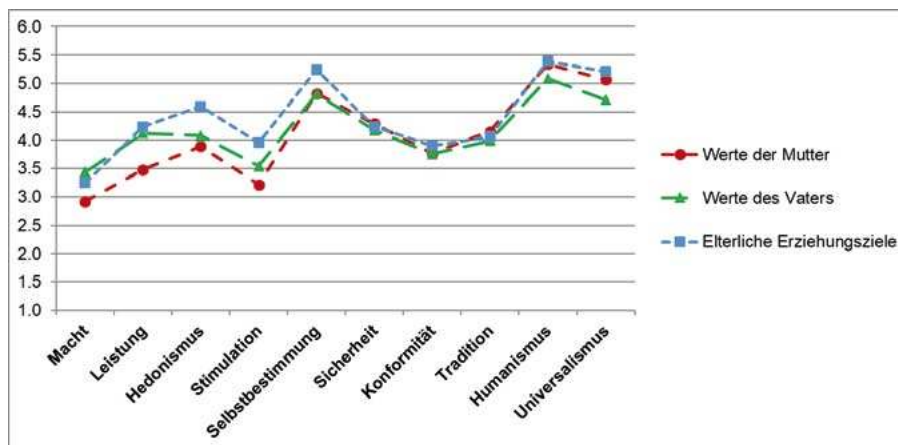


Abbildung 6: Mittelwerte der zehn Grundwerte der elterlichen Werteinstellungen und der Erziehungsziele.

Es ist ersichtlich, dass die Werteinstellungen der Mütter und Väter ähnlich ausfallen, wenn auch für Väter Macht, Leistung und Stimulation wichtiger sind, während Mütter Humanismus und Universalismus stärker gewichten. Bei den Erziehungszielen gewichten sowohl Mütter als auch Väter solche Werte wie Hedonismus, Stimulation und Selbstbestimmung stärker als diese Werte von ihnen selbst favorisiert werden. Für weitere Auswertungen der elterlichen Werteprioritäten wurden die Einschätzungen auf der Ebene der vier übergeordneten Wertetypen zusammengefasst (Tabelle 3). Hier hat sich gezeigt, dass Mütter und Väter die Wertetypen *Offenheit für Wandel*, *Selbst-Transzendenz*, *Bewahrung des Bestehenden* und *Selbst-Stärkung* ähnlich gewichten, so dass eine grundsätzliche Übereinstimmung oder Einigung zwischen den Elternteilen besteht, welche Werte sie im Leben als wichtig erachten und welche Werte ihnen weniger wichtig sind. Dieses Ergebnis ist weiter nicht erstaunlich, da persönliche Wertvorstellungen in einen grösseren, gesellschaftlichen Rahmen eingebettet sind, in dem die geltenden soziokulturellen Norm- und Wertvorstellungen die Ausrichtung prägen. Dennoch unterscheiden sich Familien bezüglich *des Ausmasses* an Übereinstimmung zwischen den Werthaltungen der Mutter und des Vaters; mehr dazu in der zweiten Hälfte des Absatzes.

Laut unseren Ergebnissen kommt aber den wertbezogenen Erziehungszielen der Eltern eine grössere Bedeutung zu als ihren persönlichen Werteinstellungen, wenn es darum geht, welche Werte sie an ihre Kinder vermitteln. Die Erziehungsziele werden von den Eltern grösstenteils explizit vor dem Hintergrund ihrer eigenen Werthaltung festgesetzt. Es entsteht eine sogenannte *Erziehungswerteinstellung* der Eltern, die im familiären Umfeld des Kindes vorherrscht. Insofern erstaunt es nicht, dass die persönlichen Werthaltungen der Mutter und des Vaters jeweils mehr Übereinstimmung mit der Erziehungswerteinstellung ihrem Kind gegenüber zeigen als die persönlichen Werthaltungen der Mutter und des Vaters untereinander. Interessant ist zudem, dass die Werteinstellung der Mutter eine deutlich stärkere Übereinstimmung mit der Erziehungswerteinstellung hat als die Werteinstellung des Vaters. Es scheint so, als seien es vornehmlich die Mütter, die mit ihrer Werteinstellung die wertbezogenen Erziehungsziele bestimmen und nicht die Väter. Oder als hielten es die Mütter für wichtiger, dass ihre Kinder ihre persönliche Werteinstellung übernähmen. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch erkennbar, dass sich der stärkere Einfluss der mütterlichen Werteinstellung auf die Erziehungswerteinstellung vor allem bei den Wertetypen *Offenheit für Wandel* und *Selbst-Transzendenz* erkennbar macht. Demnach wird die elterliche Erziehungshaltung solchen Fragen gegenüber, wie sehr dem Kind das eigene Wohlergehen im Vordergrund

stehen soll, wie sehr es sein Leben genießen soll, wie abenteuerlustig es sein soll oder wie phantasievoll oder entdeckungsfreudig es sich geben soll, stärker durch die Haltung der Mutter vorgegeben. Gleiches gilt für die Erziehungshaltung der Eltern bezüglich der Ansicht, wie sehr sich das Kind der Umwelt und den Mitmenschen zuwenden soll oder wie hilfsbereit und wohlwollend es gegenüber anderen Menschen sein soll.

Wenn es hingegen um die elterliche Erziehungswerteinstellung im Bereich der Wertetypen *Selbst-Stärkung* und *Bewahrung des Bestehenden* geht, dann gibt es keine nennenswerten Unterschiede im Einfluss der persönlichen Werteinstellung der Mutter oder des Vaters bei der Festlegung der Erziehungsziele in diesen Wertebereichen. Mit anderen Worten, die Werthaltung der Mutter und die Werthaltung des Vaters entscheiden in einem ähnlichen Ausmaß darüber, wie leistungsorientiert und ehrgeizig das Kind sein soll, wie stark es danach streben soll, in der Gruppe die Anführerrolle zu übernehmen und Einfluss auszuüben, wie vorsichtig und sicherheitsbedacht das Kind sein soll oder wie sozial angepasst und gesellschaftskonform es sich geben soll. Zudem ist der Einfluss der Werthaltung der Mutter und der Werthaltung des Vaters vergleichbar, wenn es um ihre Vorstellungen geht, wie traditionsbewusst und religions- oder glaubensbezogen ihr Kind sein soll.

Weitere Ergebnisse unserer Studie geben Auskunft darüber, in welchem Ausmaß die Werthaltungen und Erziehungswertvorstellung der Eltern richtungsweisend für die Werthaltungen ihrer Kinder sind. Um Ähnlichkeiten zwischen den Werteinstellungen sowie den Erziehungszielen der Eltern und ihren Kindern aufzudecken, haben wir die Übereinstimmung zwischen den Werteinstellungen der Mutter, des Vaters und des Kindes einerseits und der elterlichen Erziehungswerteinstellung und der Werteinstellung des Kindes andererseits in jeder einzelnen Familie unserer Studie analysiert. Anschließend haben wir ein durchschnittliches Maß an Übereinstimmung zwischen den Werthaltungen der Familienmitglieder berechnet. Aufgrund dieser Analysen wird ersichtlich, dass die Werteinstellung der Kinder am stärksten von der Erziehungswerteinstellung ihrer Eltern geprägt wird im Vergleich zur persönlichen Werthaltung der Eltern. Das bedeutet, dass Werte, die Eltern für sie persönlich als wichtig erachten, schwächer prägend auf die Werthaltung der Kinder wirken, als jene Werte, die von den Eltern als ihre Erziehungsziele deklariert werden. Dennoch erweist sich die Prägung durch die Werteinstellung der Mutter als nur unwesentlich geringer bedeutsam für die Werthaltung des Kindes als die Prägung durch die wertbezogenen Erziehungsziele der Eltern. Als deutlich geringer bedeutsam erweist sich dagegen die Prägung durch die

Werthaltung des Vaters, verglichen mit der Prägung durch die elterlichen Erziehungsziele. Folglich erweist sich die Werteinstellung der Mutter im Prozess der Wertevermittlung im familiären Umfeld in doppelter Hinsicht als einflussreicher als die Werteinstellung des Vaters. Einerseits weil die Werteinstellung der Mutter einen stärkeren Bezug zu den wertbezogenen Erziehungszielen der Eltern aufweist, die ihrerseits die stärksten Transmissionseffekte bewirken und andererseits, weil die Werteinstellung der Mutter auch direkt einen stärkeren Zusammenhang mit der Werteinstellung des Kindes aufweist. Somit können die Befunde von vorausgehenden Untersuchungen bestätigt werden, die besagen, dass vorwiegend die Werte der Mutter an die Kinder weitergegeben werden (u.a. Acock & Bengtson, 1978; Okagaki & Bevis, 1999). Die Wertorientierung der Eltern steht in deutlich stärkerem Zusammenhang mit den wertbezogenen Erziehungszielen als mit der Wertorientierung ihres Kindes. Dieser Befund überrascht jedoch insofern nicht, als dass die Erziehungsziele durch die Eltern selbst festgelegt werden. Die Wertorientierung der Kinder hingegen ist von multiplen Faktoren beeinflusst (u.a. Bronfenbrenner, 1986; Collins, Gleason & Sesma, 1997; Grob, Weisheit & Gomez, 2009; Maccoby, 2007), von denen die Werthaltungen der Eltern und die elterliche Erziehungswerteinstellung zwar wichtige, jedoch nicht die alleinigen Einflussfaktoren darstellen.

4.2 Einflussfaktoren im Prozess der intergenerationalen Wertevermittlung

Neben der Untersuchung des Einflusses der elterlichen Werthaltungen und den Erziehungszielen der Eltern wurden in der Schweizer Studie einige weitere Bedingungen im familiären Werteumfeld auf deren Wirkung auf die Wertevermittlung zwischen Eltern und Kindern untersucht. Die Ergebnisse zur Bedeutung der Übereinstimmung (Kongruenz) der elterlichen Werteinstellungen, zur Wirkung des Geschlechts des Kindes und dessen Position in der Geschwisterreihe im Prozess der Wertevermittlung (Wertetransmission) von den Eltern an ihre Kinder werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

4.2.1 Die Kongruenz der elterlichen Werteinstellungen

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, ob die Wertevermittlung zwischen Eltern und Kindern in den Familien, in denen Mutter und Vater in ihren Wer-

teinstellungen mehr Ähnlichkeit aufweisen, günstiger verläuft als in Familien mit geringerer Kongruenz zwischen den Werthaltungen der Eltern.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass in Familien, in denen die Werteinstellungen der beiden Elternteile wenig Übereinstimmung zeigen, auch der Zusammenhang zwischen den elterlichen Erziehungszielen und den Werthaltungen der Kinder bedeutend geringer ausfällt als in Familien mit hoher Übereinstimmung in den Werteinstellungen der beiden Elternteile. In Familien mit nicht übereinstimmenden Werteinstellungen von Mutter und Vater ist die Wahrscheinlichkeit für eine hohe Ausprägung der Ähnlichkeit zwischen den elterlichen Erziehungszielen und den Werthaltungen des Kindes im Vergleich zu Familien mit übereinstimmenden Werteinstellungen von Mutter und Vater bedeutsam geringer. Die Befunde geben Anlass für die Annahme, dass gleichartige Werteinstellungen von Mutter und Vater für eine hoch ausfallende Übereinstimmung zwischen den wertbezogenen Erziehungszielen der Eltern und den Werthaltungen des Kindes förderlich sind.

Im Weiteren ist es bemerkenswert, dass in Familien, in denen die elterlichen Werteinstellungen wenig Übereinstimmung zeigen, die Ähnlichkeit zwischen den Werteinstellungen des Vaters und des Kindes besonders gering ausfällt. Dieser Befund reicht zwar nicht aus als Beleg dafür, dass die Wertekongruenz zwischen den Eltern die Rolle des Vaters im Prozess der familiären Wertetransmission begünstigt; er deutet jedoch darauf hin, dass das Ausmass an Übereinstimmung zwischen den Werteinstellungen der Eltern Auswirkungen auf den Einfluss der Werteinstellung des Vaters im Prozess der Wertevermittlung im familiären Umfeld hat. Und zwar schränkt die fehlende Übereinstimmung zwischen den Werteinstellungen der Eltern die Rolle des Vaters im Prozess der intergenerationalen Wertevermittlung ein.

Insgesamt stimmen unsere Befunde mit den Ergebnissen weiterer Studien im Wertebereich überein (u.a. Cashmore & Goodnow, 1985; Cavalli-Sforza & Feldman, 1981; Schönplüg & Bilz, 2009); sie legen nahe, dass die Wertetransmission in Familien, bei denen eine wertbezogene Meinungsübereinstimmung zwischen den Eltern herrscht, besonders erfolgreich verläuft.

4.2.2 Das Geschlecht des Kindes

In diesem Absatz steht die Frage im Mittelpunkt, ob das Geschlecht des Kindes im Prozess der Wertevermittlung im familiären Umfeld von Bedeutung ist.

Tabelle 4 gibt einen Überblick darüber, ob es einerseits Unterschiede in den Werteinstellungen zwischen Mädchen und Jungen gibt und anderseits,

ob die Bedeutung der wertbezogenen Erziehungsziele der Eltern in Abhängigkeit vom Geschlecht ihres Kindes variiert. Die Tabelle ist so zu lesen, dass bei grösserer Zahl die Bedeutung der Werte grösser ist, während bei kleinerer Zahl die Bedeutung der Werte geringer ist. Die befragten Kinder wurden dazu angehalten, jeweils Angaben dazu zu machen, wie wichtig ihnen die einzelnen Werte sind. Diese Angaben ermöglichten es, einen Mittelwert zu jedem Wertetyp höherer Ordnung zu errechnen, der sich aus den dazugehörenden Grundwerten (siehe Tabelle 3) zusammensetzt. Der Vergleich dieser Mittelwerte zeigt Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Diese Unterschiede wurden mit statistischen Verfahren daraufhin geprüft, ob sie mit hoher Wahrscheinlichkeit bedeutungsvoll (*signifikant*) und nicht rein zufällig zustande gekommen sind. Analog dazu wurden die Angaben der Eltern zu ihren wertbezogenen Erziehungszielen für Töchter und Söhne auf auffällige Unterschiede hin geprüft.

Tabelle 4: Werteprioritäten der Kinder, aufgeteilt nach Mädchen und Jungen, sowie der Erziehungsziele, aufgeteilt nach Töchter und Söhne.

	<i>Mädchen</i>	<i>Jungen</i>	<i>Wertbezogene Erziehungsziele für Töchter</i>	<i>Wertbezogene Erziehungsziele für Söhne</i>
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Selbst- Transzendenz	3.67	3.42	5.27	5.32
Offenheit für Wandel	3.01	3.04	4.60	4.64
Bewahrung des Bestehenden	3.06	2.99	4.20	4.01
Selbst- Stärkung	2.22	2.54	3.77	3.75

Anmerkungen: *M* = Mittelwert; Höhere Werte zeigen eine höhere Wichtigkeit an. Es ist zu beachten, dass die Mittelwerte der wertbezogenen Erziehungsziele nicht direkt mit denen der Kinder verglichen werden können.

Im Hinblick auf die Werthaltung der Kinder zeigt die Reihenfolge der Werte, dass für Jungen *und* Mädchen die Erhaltung und Förderung des Wohlergehens der Menschen, die ihnen nahestehen, an erster Stelle stehen. Dies stimmt mit

den wertbezogenen Erziehungszielen der Eltern überein, da diese Werte bei den Erziehungszielen der Eltern für Töchter *und* Söhne ebenfalls an erster Stelle kommen. Dagegen sind sozialer Status, Prestige und Autorität sowohl den Mädchen als auch den Jungen in ihrer Werteinstellung am unwichtigsten. Zudem kommen diese Werte auch in den Erziehungszielen der Eltern für Töchter und Söhne an letzter Stelle.

Bei genauer Betrachtung der Mittelwertunterschiede der Werteprioritäten der Kinder im Zusammenhang mit ihrem Geschlecht weisen unsere Ergebnisse darauf hin, dass sich Jungen und Mädchen in den Wertetypen höherer Ordnung *Bewahrung des Bestehenden* und *Offenheit für Wandel* nicht maßgeblich unterscheiden. Hingegen messen die Mädchen dem Wertetyp höherer Ordnung *Selbst-Transzendenz* eine wesentlich größere Bedeutung zu als Jungen. Genau umgekehrt sieht es für *Selbst-Stärkung* aus. Für Jungen sind demnach persönliche Interessen, wie persönlicher Erfolg und Prestige, wichtiger als für Mädchen.

Die Ergebnisse der Analysen zu Unterschieden bezüglich der Mittelwerte zeigen zudem, dass sich die Einschätzung der Bedeutung der Wertetypen höherer Ordnung *Offenheit für Wandel*, *Selbst-Transzendenz* und *Selbst-Stärkung* bei den wertbezogenen Erziehungszielen der Eltern nicht bedeutsam für Töchter und Söhne unterscheiden. Einzig der Mittelwert des Wertetyps höherer Ordnung *Bewahrung des Bestehenden* fällt bei den Erziehungszielen der Eltern für ihre Töchter leicht, aber dennoch statistisch bedeutsam, höher aus als bei den Erziehungszielen für ihre Söhne. Das Bewahren gegenwärtiger Zustände, Sicherheit und Traditionen scheinen demnach den Eltern für ihre Töchter etwas wichtiger zu sein als für ihre Söhne.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass das Geschlecht des Kindes auch Unterschiede in der Wertetransmission erklärt. So konnte bei der Ähnlichkeit zwischen den Werthaltungen der Kinder und denen ihrer Eltern bzw. ihren wertbezogenen Erziehungszielen ebenfalls ein Einfluss des Geschlechts des Kindes festgestellt werden. Die Ergebnisse dieser Analysen zeigen, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen eine bedeutsam höhere Übereinstimmung sowohl zwischen ihren Werthaltungen und denjenigen beider Elternteile als auch zwischen ihren Werthaltungen und den wertbezogenen Erziehungszielen der Eltern aufweisen. So haben Mädchen mit der Mutter *und* dem Vater ähnlicher ausfallende Werteinstellungen als Jungen, wobei die Werteinstellungen der Mädchen eine stärkere Übereinstimmung mit der Werthaltung der Mutter als mit derjenigen des Vaters zeigen. Die Werthaltung der Mutter und die wertbezogenen Erziehungsziele der Eltern spielen folglich im Prozess der Wertetransmission bei den Mädchen eine grössere Rolle als bei den Jungen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie die höhere Übereinstimmung zwischen den Werteinstellungen der Töchter und den Werthaltungen der Eltern erklärt werden kann. Eine mögliche Erklärung für die tendenziell höhere Wertekongruenz zwischen den Mädchen und ihren Eltern könnte in Anlehnung an das Transmissionsmodell von Grusec und Goodnow (1994) darin gesehen werden, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen die elterlichen Werte, beziehungsweise die wertbezogenen Erziehungsziele, treffender wahrnehmen und/oder besser akzeptieren.

4.2.3 Die Position in der Geschwisterreihe

Um Aussagen zum Einfluss der Geschwisterposition auf die Wertetransmission zu machen, wurden die befragten Kinder in drei Kategorien eingeteilt: Erstgeborene, Mittelkinder und Letztgeborene². Die Analysen zum Zusammenhang zwischen den elterlichen Werthaltungen und denjenigen ihres Kindes zeigen, dass sich Erstgeborene, Mittelkinder und Letztgeborene hinsichtlich der Wertekongruenz mit ihren Eltern voneinander unterscheiden. Die Position des Kindes in der Geschwisterreihe wies einen bedeutsamen Einfluss auf die Übereinstimmung zwischen den Werthaltungen der Mutter und denjenigen des Kindes auf. Deutlich tritt dabei hervor, dass bei Mittelkindern im Vergleich zu Kindern, die als letztes oder als erstes geboren wurden, eine höhere Übereinstimmung zwischen den eigenen Werthaltungen und denen der Mutter vorliegt. Bezüglich der Übereinstimmung zwischen den Werthaltungen des Vaters und denjenigen des Kindes erweist sich der Einfluss der Geschwisterreihenposition in gleicher Weise bedeutsam wie zwischen den Werthaltungen der Mutter und denen des Kindes. So lässt sich feststellen, dass Mittelkinder bezüglich ihrer Werthaltung sowohl mit jener der Mutter als auch mit derjenigen des Vaters höhere Ähnlichkeiten aufweisen als Kinder, die als erstes oder letztes geboren wurden. Auf die Kongruenz zwischen den Werthaltungen des Kindes und den elterlichen Erziehungszielen war die Position des Kindes in der Geschwisterreihe hingegen ohne Einfluss.

Diese Ergebnisse liefern Anhaltspunkte für die Annahme, dass bei Mittelkindern die Vermittlung der elterlichen Werthaltungen im Vergleich zu erst- und letztgeborenen Kindern erfolgreicher verläuft. Die Befunde anderer Studien (Cavalli-Sforza et al., 1982; Schönpflug & Bilz, 2009), die besagen, dass

2 Aufgrund einer sehr geringen Anzahl mussten Einzelkinder aus dieser Analyse ausgeschlossen werden.

bei jüngeren Kindern mehr Transmissioneffekte messbar sind als bei älteren, werden im Rahmen der vorliegenden Studie somit nur teilweise bestätigt. Mit anderen Worten, es sind hier explizit die Kinder auf einer mittleren Geschwisterposition, die im Vergleich zu den anderen Geschwisterpositionen erhöhte Transmissioneffekte von den Werthaltungen der Eltern aufweisen und nicht generell alle jüngeren Kinder.

5. Diskussion

Das Ziel unseres Beitrags war, die Mechanismen und die Bedingungen der intergenerationalen Wertevermittlung im familiären Umfeld zu beleuchten. Aufgrund der empirischen Untersuchung in Familien mit jüngeren Kindern legen unsere Ergebnisse die *Schlüsselrolle der Sozialisation im familiären Umfeld* beim Prozess der Wertevermittlung nahe. Für die Werteinstellungen der Kinder im Alter von sieben bis neun Jahren erweisen sich insbesondere die *wertbezogenen Erziehungsziele* der Eltern als wegweisend. Diese scheinen wesentlich stärker durch die Werteinstellungen der Mutter als des Vaters – wenn auch nicht in allen Bereichen – beeinflusst zu sein. Daher ist leicht nachvollziehbar, dass die Werteinstellungen der Kinder ähnlicher mit denjenigen der Mutter als denjenigen des Vaters ausfallen. Somit erweist sich der *Sozialisations Einfluss der Mutter* im Prozess der Wertevermittlung als stärker im Vergleich mit dem des Vaters. Dieses Erkenntnis erstaunt jedoch nicht, da in der Schweiz das bürgerliche Familienmodell – in dem sich vorwiegend die Frauen um die Betreuungs- und Erziehungsaufgaben kümmern, während die Männer einer Erwerbstätigkeit nachgehen – nach wie vor vorherrschend ist (Herzog et al., 1997; Makarova & Herzog, 2015; Makarova et. al., 2013). Auch in den an der Studie teilnehmenden Familien waren es fast ausschließlich die Mütter (93.3%), die für die familiäre Kinderbetreuung zuständig waren, während die Mehrheit der Väter (94.7%) sich um das Einkommen der Familie kümmerte.

Im Weiteren belegen unsere Ergebnisse, dass die Wertevermittlung in Familien, in denen sich Werteinstellungen der Eltern ähneln, erfolgreicher verläuft als in Familien, in denen die Eltern unterschiedliche Werte vertreten. Dort wo die elterlichen Werteinstellungen wenig Übereinstimmung zeigen, verlieren die Werteinstellungen des Vaters im Prozess der Wertetransmission an Bedeutung. Oder mit anderen Worten, der *Sozialisations Einfluss des Vaters* ist am geringsten in Familien, bei denen die Eltern unterschiedliche Werte favorisieren.

Ein interessanter Befund ist zudem, dass die wertbezogenen Erziehungsziele der Eltern für jüngere und ältere Kinder keine Unterschiede aufweisen, sich jedoch in Bezug auf das *Geschlecht des Kindes* unterscheiden. Und zwar streben die Eltern an, dass ihre Töchter mehr als ihre Söhne um den Erhalt von Traditionen bedacht sein sollen. Das Geschlechterbild, wonach das Bewahren gegenwärtiger Zustände, Sicherheit und Traditionen für Frauen wichtiger sind als für Männer, steht im Einklang mit den Geschlechterrollen der bürgerlichen Familie. Inwiefern diese Überlegung zugleich als Erklärung für die höhere Übereinstimmung der Werteinstellungen der Mädchen mit der Werthaltung ihrer Eltern – insbesondere ihrer Mutter – und den wertbezogenen Erziehungszielen der Eltern gelten kann, vermag unsere Studie nicht abschließend zu beantworten. Dennoch sind es offenbar die Mädchen, auf deren Werteinstellungen die Wertetransmission im familiären Umfeld einen stärkeren Effekt hat als auf die Jungen, deren Werteinstellungen durch die Wertetransmission im familiären Umfeld weniger stark beeinflusst werden. Dieser Befund verdeutlicht zugleich, dass die Familie im Leben eines Kindes nicht das einzige Sozialisationsumfeld darstellt, denn Wertevermittlung findet auch in außerfamiliären Lebensbereichen, wie beispielsweise Schule, Freundeskreis, Sportverein usw. statt (u.a. Bronfenbrenner, 1986). Insofern können die geschlechterbezogenen Transmissionsunterschiede auch dahingehend gedeutet werden, dass beim Prozess der Wertevermittlung für Jungen andere Sozialisationsbereiche eine wichtigere Rolle spielen als für Mädchen, für die sich der familiäre Sozialisationsbereich als einflussreichster Faktor erweist. Diese Überlegung wird indirekt durch den Befund unserer Studie gestützt, wonach Werte aus dem außerfamiliären Bereich – wie persönlicher Erfolg und Prestige – für Jungen wesentlich wichtiger sind als für Mädchen.

Dass die Wertevermittlung ein höchst komplexer Vorgang ist, bestätigen unsere Ergebnisse bezüglich der Transmissionseffekte im Zusammenhang mit der Position des Kindes in der Geschwisterreihe. Denn die Vermutung, dass sich familiäre Sozialisationseffekte beim Prozess der Wertevermittlung stärker auf die jüngeren Kinder auswirken als auf die älteren, konnte in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Dafür sind es offenbar die Kinder in einer mittleren Geschwisterposition, auf die die Wertevermittlung im familiären Umfeld am stärksten zu wirken vermag.

Insgesamt veranschaulichen unsere Ergebnisse, dass der Familie als primärer Sozialisationsinstanz beim Prozess der intergenerationalen Wertevermittlung eine große Bedeutung zukommt.

6. Ausblick

Die Ergebnisse unserer Studie liefern einen wichtigen Beitrag zur Aufklärung der Komplexität des Prozesses der Wertetransmission zwischen Eltern und Kindern. Unbestritten ist, dass es weiterer Studien bedarf, um die Mechanismen und die Bedingungen der intergenerationalen Wertevermittlung im familiären Umfeld erschöpfend beschreiben zu können. Dabei können die referierten Ergebnisse als Grundlage für weitere Studien im Bereich der Werteforschung bei Kindern und bei der Untersuchung von Wertetransmission zwischen Eltern und Kindern durch Werteprioritäten und Erziehungsziele der Eltern dienen.

Wünschenswert wäre die Untersuchung der Wertetransmission zwischen Eltern und Kindern über eine längere Periode, in der die Befragung der Eltern und Kinder über mehrere Zeitpunkte erfolgt. Damit könnten allfällige Veränderungen in den Werteinstellungen und dem Ausmaß an Übereinstimmung der Werteinstellungen ersichtlich gemacht werden. Insbesondere die Veränderung der Wahrnehmung und der Akzeptanz der elterlichen Werte könnte in einem solchen Studiendesign analysiert werden.

Eine weitere Untersuchungsrichtung könnte in der Variation von familiären Bedingungen der Wertevermittlung liegen. Und zwar wäre es denkbar, die Wertevermittlung in Familien mit unterschiedlichen Strukturmerkmalen (wie beispielsweise dem Betreuungsverhältnis zwischen den Elternteilen) zu untersuchen. Darüber hinaus könnte der Einbezug der familiären Prozessmerkmale (wie beispielsweise der Erziehungsstil der Eltern) für die Erklärung der Bedingungen der Wertevermittlung zwischen Eltern und Kindern aufschlussreich sein.

Um die Bedeutung der Familie im Wertetransmissionsprozess besser einschätzen zu können, wäre es schließlich wichtig, die Wertevermittlung auch in weiteren Lebensbereichen des Kindes, wie beispielsweise der Schule, zu untersuchen.

Literatur

- Acock, A. C., & Bengtson, V. L. (1978). On the Relative Influence of Mothers and Fathers: A Covariance Analysis of Political and Religious Socialization. *Journal of Marriage and Family*, 40 (3), 519-530.
- Bilsky, W., Döring, A. K., van Beeck, F., Rose, I., Schmitz, J., Aryus, K., Drögekamp, L., & Sindermann, J. (2013). Investigating Children's Value Structures and Value Preferences - Testing and Expanding the Limits. *Swiss Journal of Psychology*, 72, 123-136.

- Bilsky, W., Janik, M., & Schwartz, S. H. (2011). The structural organization of human values – evidence from three rounds of the European Social Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42 (5), 759-776.
- Brezinka, W. (1995). *Erziehungsziele- Erziehungsmittel- Erziehungserfolg*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett- Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In L. Kruse, C.-F. Graumann, & E.-D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie* (pp. 76-79). Stuttgart: Enke.
- Bubeck, M., & Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63 (1), 31-41.
- Cashmore, J. A., & Goodnow, J. J. (1985). Agreement between Generations: A Two-Process Approach. *Child Development*, 56, 493-501.
- Cavalli-Sforza, L. L., & Feldman, M. W. (1981). *Cultural transmission and evolution: A quantitative approach*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cavalli-Sforza, L. L., Feldman, M. W., Chen, K-H., & Dornbusch, S. M. (1982). Theory and observation in cultural transmission. *Science*, 218, 19-27.
- Collins, W. A., Gleason, T., & Sesma, A. Jr. (1997). Internalization, Autonomy, and Relationships: Development during Adolescence. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values. A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 78-102). New York: John Wiley & Sons.
- Döring, A. K., Makarova, E., Herzog, W. & Bardi, A. (2017). Parent-child value similarity in families with young children: The predictive power of prosocial educational goals. *British Journal of Psychology*, 108, 737-756.
- Frommelt, M., & Weber, K. (2012). *Wertestrukturen und Werteprioritäten bei Eltern und Kindern, Wertetransmission durch Erziehungsziele und Werthaltungen der Eltern?* (Masterarbeit). Bern: Universität Bern. Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Grob, A., Weisheit, W., & Gomez, V. (2009). Similarity of Life Goals in the Family: A Three-Generation Study. In U. Schönplüg (Ed.), *Cultural Transmission. Psychological, Developmental, Social, And Methodological Aspects* (pp. 338-369). New York, NY: Cambridge University Press.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental psychology*, 30(1), 4.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynski, L. (2000). New Directions in Analyses of Parenting Contributions to Children's Acquisition of Values. *Child Development*, 71, 205-211.

- Herzog, W. (1991). *Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Bern: Huber.
- Herzog, W., Böni, E., & Guldemann, J. (1997). *Partnerschaft und Elternschaft, die Modernisierung der Familie*. Bern: Haupt.
- Hurrelmann, K. (2010). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (10. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Knafo, A. (2003). Contexts, relationship quality, and family value socialization: The case of parent-school ideological fit in Israel. *Personal Relationships*, 10, 373-390.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2003). Parenting and Adolescents' Accuracy in Perceiving Parental Values. *Child Development*, 74 (2), 595-611.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2004). Identity formation and parent-child value congruence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 22 (3), 439-458.
- Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2009). Accounting for parent-child value congruence: Theoretical considerations and empirical evidence. In U. Schönplüg (Ed.), *Cultural transmission: Psychological, Developmental, Social, And Methodological Aspects* (pp. 240-268). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kuczynski, L., & Grusec, J. E. (1997). Future Directions for a Theory of Parental Sozialisation. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 399-414). New York: John Wiley & Sons.
- Makarova, E., Herzog, W., Weber, K., & Frommelt, M. (2012). *Werte und Wertetransmission. Wertevermittlung durch Erziehungsziele und Werthaltungen der Eltern* (Broschüre). Bern: Universität Bern. Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Makarova, E., & Herzog, W. (2015). Gender roles within the family: A study across three language regions of Switzerland. In S. Safdar & N. Kosakowska-Berezecka (Eds.), *Psychology of gender through the lens of culture* (pp. 239-264). New York: Springer.
- Makarova, E., Herzog, W., Weber, K., & Kipfer, M. (2013). *Familienportrait der Schweiz* (Forschungsbericht Nr. 44). Bern: Universität Bern. Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13-41). New York: Guilford.
- Okagaki, L., & Bevis, C. (1999). Transmission of religious values: Relations between parents' and daughters' beliefs. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 303-318.
- Rohan, M. J., & Zanna, M. P. (1996). Value transmission in families. In M. P. Zanna (Ed.), *The psychology of values: The Ontario symposium* (Vol. 8, pp. 253-276). Hillsdale, NJ: Erlbaum, Inc.
- Roth, J. (2012). *Eltern-Kind-Beziehung und elterliche Werteeinstellungen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland, Finnland und Polen mittels Erweiterung und Evaluation*

- des Parent-Child Relationship Inventory (PCRI) unter besonderer Berücksichtigung der früheren Kindheit.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Standop, J. (2005). *Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werte-erziehung.* Weinheim: Beltz.
- Schönpflug, U. (2009). Theory and Research in Cultural Transmission: A Short History. In U. Schönpflug (Ed.), *Cultural Transmission. Psychological, Developmental, Social, And Methodological Aspects* (pp. 9-32). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schönpflug, U., & Bilz, L. (2009). The Transmission Process: Mechanisms and Contexts. In U. Schönpflug (Ed.), *Cultural Transmission: Psychological, Developmental, Social, and Methodological Aspects* (pp. 240-268). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values with a Different Method of Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Schwartz, S. H. (2005). *A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations. Chapter 7 in the Questionnaire Development Package of the European Social Survey* (pp. 259-292). [On-line]. European Social (ESS). Verfügbar unter <http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf> [August 2017].
- Trommsdorff, G. (2009). Intergenerational Relations and Cultural Transmission. In U. Schönpflug (Ed.), *Cultural Transmission. Psychological, Developmental, Social, And Methodological Aspects* (pp. 126-160). New York, NY: Cambridge University Press.
- Vollebergh, W. A. M., Iedema, J., & Raaijmakers, Q. A. W. (2001). Intergenerational transmission and the formation of cultural orientations in adolescence and young adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 63 (4), 1185-1198.
- Whitbeck, L. B., & Gecas, V. (1988). Value Attributions and Value Transmission between Parents and Children. *Journal of Marriage and the Family*, 50 (3), 829-840.

KAPITEL 7:

Werteentwicklung und Wertewandel bei Kindern – Wünsche an die Forschung

Klaus Boehnke

Menschliche Werte, genauer gesagt Werthaltungen, Wertepräferenzen und epochaler Wertewandel, sind in den letzten 30 Jahren immer mehr ins Interesse der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung gerückt. Legt man Einträge in der wichtigsten Literatur-Datenbank der Psychologie (PSYCINFO)¹ zugrunde, so gab es von 1890 bis 1950 im Jahresdurchschnitt 27 wissenschaftliche Publikationen, die das Wort „Value/Wert“ im Titel trugen. Zwischen 1951 und 1980 waren es 160 und zwischen 1981 und 2010 belief sich die Zahl auf 456. Auch wenn das Auftauchen des Wortes „Wert“ im Titel einer sozialwissenschaftlichen Publikation nicht automatisch für eine Auseinandersetzung mit Werthaltungen, Wertepräferenzen und epochalem Wertewandel steht und auch wenn gleichzeitig zu berücksichtigen ist, dass die Gesamtzahl psychologischer Publikationen seit 1890 stark angestiegen ist, so verdeutlichen die Zahlen doch ein zunehmendes Interesse der Sozial- und Verhaltenswissenschaften an menschlichen Werten. Eine Suche bei Google unterstützt diesen

¹ Die den Zahlen zugrundeliegenden Recherche wurde am 22. November 2017 durchgeführt.

Eindruck. Gibt man „children’s values“ ein, so erbringt eine Google-Suche über 80.000 ‚Hits‘ und selbst die deutschsprachige Eingabe „Werthaltungen von Kindern“ erbringt über 600 Treffer.²

Das aktuelle Kapitel wird zunächst einen kursorischen Überblick zum Stand der sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Werteforschung geben und sich danach dem Stand dieser Forschung bezogen auf Kinder zuwenden. Vor allem aber wird das Kapitel Fragen stellen und Forschungsideen formulieren: Was sind eigentlich die grundlegenden Themen der auf Kinder und deren Entwicklung bezogenen Werteforschung? Ab welchem Alter kann man etwa davon sprechen, dass Kinder Werthaltungen haben? Wandelt sich das, was Kinder ‚gut‘ finden, im Laufe ihrer Entwicklung?

Das Kapitel sollte nicht als Überblicksartikel missverstanden werden. Auf eine ausführliche bibliographische Unterfütterung der aufgezeigten Forschungstrends wird ausdrücklich verzichtet. In weiten Teilen versteht sich das Kapitel vornehmlich als Ideensammlung.

Theorien menschlicher Werthaltungen

Die aktuelle sozial- und verhaltenswissenschaftliche Werteforschung speist sich aus drei Forschungssträngen, die alle ihren Ausgang in interkulturellen Vergleichen haben. Letztlich beschäftigen sich die drei im Folgenden skizzierten Ansätze sämtlich mit der Frage, ob und wenn ja warum sich Wertepreferenzen zwischen Kulturen unterscheiden, also ob und warum sich Menschen in verschiedenen Ländern (und zu verschiedenen Zeiten) darin unterscheiden, was sie ‚gut‘ finden.

Ein Strang der Forschung geht auf die bekannte Hierarchie der Bedürfnisse von Abraham Maslow (1973, 1977) zurück und ist vor allem mit dem Namen Ronald Inglehart (1977, 1998) verbunden, der sich aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive mit epochalem Wertewandel beschäftigt und im Wesentlichen Veränderungen von gesellschaftlichen Werteklimata im Blick hat. Inglehart konstatiert, dass es in westlichen Industriegesellschaften in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg einen Wandel der Werte weg von materialistischen hin zu – wie er es in frühen Veröffentlichungen nennt – postmaterialistischen Werten gibt. Inglehart setzt dabei in seinen Analysen auf eine Theorie individueller Werthaltungen, die zwei zentrale Annahmen

2 Recherchetag: 22.11.2017

macht: (a) Werte werden in der frühen Sozialisation herausgebildet und ihre Entwicklung ist mit dem späten Jugendalter im Allgemeinen abgeschlossen und (b) Menschen präferieren Werte vornehmlich aus den Lebensbereichen, in denen es – bis zum Ende des Jugendalters – einen Mangel in der Erfüllung von Bedürfnissen gegeben hat. Auf einen platten Gegensatz reduziert: Wer in Kindheit und Jugend nie wirklich genug zu essen und ein sicheres Dach überm Kopf hatte, wird als Erwachsene(r) materielle Werte und Sicherheit in den Vordergrund stellen. Wer hingegen immer genug zu essen hatte und auch interpersonale Anerkennung erfahren hat, wird in stärkerem Maße Werte der Selbstverwirklichung und des persönlichen Wachstums präferieren. Inglehart und seine Kolleg*innen (z.B. Inglehart & Welzel, 2005) sprechen hier von Survival Values vs. Self-Expression Values. Ihre empirische Basis haben die Arbeiten von Inglehart und seinen Kolleg*innen im World Values Survey (www.worldvaluessurvey.org), der auf dem European Value Survey aufbaut und der interessierten Öffentlichkeit seit über einem Vierteljahrhundert in mittlerweile sechs Erhebungswellen Daten zu menschlichen Werthaltungen aus etwa 90 Ländern zur Verfügung stellt.

Ein weiterer wichtiger Strang der aktuellen Werteforschung speist sich aus der interkulturellen und kulturvergleichenden Psychologie und der Kultursociologie und ist mit Autoren wie Geert Hofstede (1980, 2001, 2009) und Harry Triandis (1994, 1995) verknüpft. Auch Hofstede stellt dabei – wie schon Inglehart – das Werteklima von Gesellschaften in den Vordergrund. Zentral für Hofstedes Wertetheorie ist der Unterschied zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen. Ihre empirische Basis haben die Überlegungen von Hofstede in einer vor allem an Standorten des IT-Multis IBM in mittlerweile über 90 Ländern seit den späten 1970er Jahren durchgeführten Studien.

Triandis richtet seinen Blick eher auf das Individuum, betont aber ebenfalls die Vorprägung von Individuen durch die Kultur, die sie umgibt. Zur Unterscheidung der Blickwinkel spricht er auf kultureller Ebene von individualistischen vs. kollektivistischen Wertepreferenzen, auf Individualebene hingegen von idiozentrischen vs. allozentrischen Werten. In individualistischen Gesellschaften definieren sich Menschen vorwiegend als autonome Individuen, die Entscheidungen zu allererst mit Blick auf die eigenen Erfahrungen und Bedürfnisse treffen (und – so Triandis – zu idiozentrischen Werten neigen), in kollektivistischen Gesellschaften sehen sich Menschen vor allem als Teil eines größeren Ganzen bzw. einer Gruppe (und neigen zu allozentrischen Werten). Empirisch fußen die Arbeiten von Triandis auf einer großen Vielzahl von Einzelstudien, die vorwiegend Nordamerika mit ostasiatischen Kulturen vergleichen.

Eine weitere einflussreiche Wertetheorie entstammt ursprünglich der Forschung zu prosozialem Handeln, also zu möglichen Erklärungen für individuelles Hilfeverhalten (und dessen Unterlassung). Sie ist mit dem Namen Shalom Schwartz (1992) verknüpft (vgl. ausführlich auch Kapitel 2 in diesem Band). Schwartz hat unter Rückgriff auf Arbeiten von Milton Rokeach (1973) und Clyde Kluckhohn (1948) eine sozialpsychologische Theorie entwickelt, die aufbauend auf einem Verständnis von Werten als zentralen Lebensprinzipien darauf ausgerichtet ist, menschliches Verhalten vorherzusagen. Zentral für Schwartz' Theorie ist eine Circumplex-Annahme. Diese besagt, dass menschliche Wertepreferenzen grundsätzlich in einem Spannungsverhältnis stehen. Aufbauend auf dieser Annahme und auf Befragungen in mittlerweile etwa 80 Kulturen hat Schwartz einen so genannten Wertekreis vorgelegt, der deutlich macht, welche Werthaltungen sich in ihrem Grundprinzip widersprechen und welche Werte miteinander vereinbar sind.

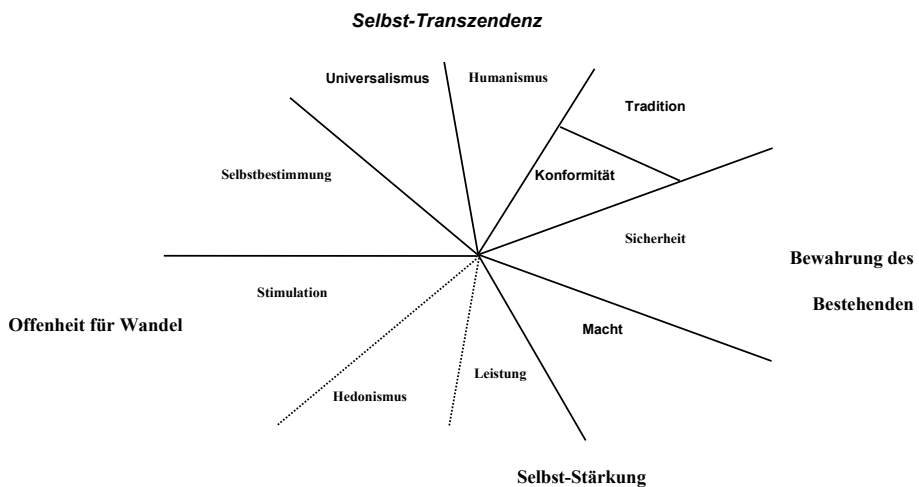


Abbildung 7: Wertekreis nach Shalom Schwartz.

Wie Abbildung 7 deutlich macht, kennt Schwartz' Theorie zehn grundlegende Werthaltungen, die in einem Spannungsverhältnis stehen und vier Werthaltungen höherer Ordnung – kursiv in Klammern – zugeordnet sind: Universalismus, Humanismus (*Werte der Selbst-Transzendenz*), Tradition, Konformität, Sicherheit (*Werte der Bewahrung des Status Quo*), Macht, Leistung

(*Werte der Selbst-Stärkung*), Hedonismus³, Stimulation und Selbstbestimmung (*Werte der Offenheit für Wandel*).⁴ Selbstbestimmungswerte etwa sind nach dieser Theorie mit – den im Kreis benachbarten – Universalismuswerten gut vereinbar, mit Sicherheitswerten gehen sie jedoch nicht zusammen. Freiheit (einen Selbstbestimmungswert) und soziale Gerechtigkeit (einen Universalismuswert) im eigenen Handeln – und darauf ist die Theorie vornehmlich ausgerichtet – miteinander in Einklang zu bringen, ist relativ leicht möglich, sich gleichzeitig für Sauberkeit (einen Sicherheitswert) und Neugier (einen weiteren Selbstbestimmungswert) stark zu machen, fällt eher schwer.

Forschung zur Frage von Wertepräferenzen im Kindesalter liegt bisher vorwiegend im Kontext der Theorie von Schwartz vor. Für Schwartz und die seinem Konzept nahestehenden Wissenschaftler*innen bleibt dabei immer die Frage zentral, wie Werte Einstellungen und Verhalten beeinflussen und ab welchem Alter sie dies tun. Dafür ist es wichtig zu ergründen, wie man Werte von Kindern erfassen kann, weil nur so auch ergründet werden kann, welchen Einfluss Werte auf kindliches Alltagshandeln nehmen.

Im Kontext des theoretischen Ansatzes von Inglehart spielt zwar Kindheit eine konzeptionell sehr große Rolle – Sozialisationsbedingungen in Kindheit und Jugend sind nach Inglehart maßgeblich bestimmend dafür, welche Wertepräferenzen Menschen haben – doch liegt Forschung zu Werten *von* Kindern (und Jugendlichen) nur sehr selten vor. Bei Hofstede und Triandis spielen Werthaltungen von Kindern noch seltener eine Rolle.⁵

³ Hedonismuswerte ließen sich genauso gut auch den Werten der Selbst-Stärkung zurechnen.

⁴ Schwartz und seine Kolleg*innen arbeiten neuerdings mit einer verfeinerten Theorie, die die ursprünglichen zehn Werthaltungen in 19 Haltungen unterteilt. Diese neue Entwicklung sei hier nur erwähnt, aber nicht weiter diskutiert.

⁵ Eine Recherche in der sozialwissenschaftlichen Datenbank JSTOR am 22. November 2017 ergab für eine Recherche zu den Stichworten ‚Werte‘ und ‚Kinder‘ für eine gleichzeitige Nennung des Autors Ronald Inglehart 26 Einträge, bei Geert Hofstede waren es 6, bei Harry Triandis 1 Eintrag, bei Shalom Schwartz 10. Auch wenn sich Schwartz selbst seltener als Inglehart mit dem Thema ‚Kind/Kindheit‘ auseinandergesetzt hat als Inglehart, so liegen doch von Wissenschaftler*innen, die sich dem Schwartz’schen Konzept verbunden fühlen (Knafo, Döring, Bilsky, Daniel, u.a.) relativ zahlreiche empirische Arbeiten zu kindlichen/jugendlichen Werthaltungen beschäftigt.

Forschung zur Werthaltungen bei Kindern

In seiner ursprünglichen Form bestand das Schwartz'sche Werteinventar aus bis zu 58 – so genannten terminalen und instrumentellen – Werten (Schwartz, 1992), die von Befragten je einzeln nach ihrer individuellen Bedeutung als zentrales Lebensprinzip zu bewerten waren. Die Differenzierung in terminale und instrumentelle Werte geht auf Arbeiten von Milton Rokeach (1973) zurück, der die Unterscheidung einführte, um Werte, die auf gesellschaftliche Ziele („Endzustände“, daher „terminale“ Werte) wie etwa Freiheit ausgerichtet sind, von Werten abzugrenzen, die – wie etwa Höflichkeit – auf Prozesse menschlichen Miteinanders ausgerichtet sind. Der Schwartz Value Survey (SVS) arbeitet mit abstrakten Wertebegriffen (z.B. „Gleichheit“), die jeweils durch eine kurze Ergänzung in Klammern erläutert werden (z.B. „gleiche Chancen für alle“) und auf einer Antwortskala von -1 („meinen Werten entgegengesetzt“) bis 7 („äußerst wichtig“) zu beantworten sind. Ein solches Erhebungsinstrument verbietet es ob seiner Abstraktheit von vornherein, umfängliche Befragungen mit Nicht-Erwachsenen durchzuführen. Ein hoher Bildungsgrad bzw. die Fähigkeit zu abstraktem Denken waren Voraussetzung dafür, mit diesem Instrument valide Auskünfte zu Wertepreferenzen von Individuen zu erhalten.

Dies änderte sich schlagartig mit der Einführung eines neuen Instruments für die Erhebung von Schwartz-Werten, dem Portrait Value Questionnaire (PVQ) im Jahre 2001 (Schwartz et al., 2001). In dieser neuen Fragebogenvariante müssen Befragte auf einer Antwortskala von 1 („mir gar nicht ähnlich“) bis 6 („mir sehr ähnlich“) darüber Auskunft geben, wie ähnlich ihnen eine in einer Art Vignette beschriebene Person ist. Die Vignetten sind so formuliert, dass sie eine Person (des gleichen Geschlechts des/der Befragten) beschreiben, die bestimmte Werthaltungen (aus dem Schwartz-Wertekreis) hat und zu der Befragte sagen sollen, wie ähnlich ihnen diese Person ist. Mit diesem Fragebogen oder vereinfachten Versionen davon wurden Befragungen von Kindern bis hinunter zu einem Alter von sieben Jahren durchgeführt (Bubeck & Bilsky, 2004; Boehnke & Welzel, 2006).

Mittlerweile wurde weiterhin eine graphische Version des Schwartz'schen Werteinventars vorgelegt und validiert (Döring, Blauensteiner, Aryus, Dröge-kamp & Bilsky, 2010), der so genannte Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C). In diesem Instrument werden 20 Abbildungen von kindlichen Protagonist*innen gezeigt, die im Sinne eines Wertes aus dem Schwartz'schen Wertekreis agieren. Das Instrument hat die Aufmachung eines Stickeralbums.

Befragte Kinder haben die Aufgabe, sich aus den 20 angebotenen Bildern/Stickern (je zwei pro Schwartz-Wert) zwei herauszusuchen, auf denen ein wertrelevantes Handeln abgebildet ist, das ihnen selbst *sehr wichtig* ist. Diese sind oben auf ein Antwortblatt zu kleben. Danach sollen zwei Bilder ausgewählt werden, auf denen Handeln abgebildet ist, dass ihnen *gar nicht wichtig* ist. Diese sind unten auf das Antwortblatt zu kleben. Nachfolgend sind dann vier Werte auszuwählen, die den Kindern *wichtig* sind und oben in die zweite Reihe zu kleben, danach vier Werte, die ihnen *nicht wichtig* sind. Diese sind in die zweite Reihe von unten zu kleben. Die verbleibenden acht Werte-Sticker sind zu guter Letzt in die mittlere Reihe zwischen die vier wichtigen und die vier nicht wichtigen Werte zu kleben. Dieses Instrument erweist sich als gut geeignet, Werteppräferenzen auch bei Grundschulkindern zu erheben. Eine Erhebung bereits mit Vorschulkindern ist durchaus möglich.

Was sind nun die Ergebnisse der empirischen Werteforschung mit Kindern?⁶ Es zeigte sich, dass Wertpräferenzen im Sinne der Schwartz'schen Theorie sich bei Kindern und jüngeren Jugendlichen mit dem PVQ und dem PBVS-C valide erfassen lassen. Je jünger die befragten Kinder sind, desto weniger ist es ihnen jedoch möglich, benachbarte Werte im Schwartz'schen Wertekreis verlässlich zu unterscheiden. Eine Unterscheidung etwa zwischen Universalismus- und Humanismus-Werten findet sich noch nicht und auch an anderer Stelle im Wertekreis ist eine nachhaltige Unterscheidung benachbarter Werte nicht immer gegeben. Was allerdings auch bereits bei jüngeren Grundschüler*innen zu finden ist, ist eine verlässliche Unterscheidung der vier Werthaltungen höherer Ordnung (Selbst-Transzendenz, Bewahrung des Bestehenden, Selbst-Stärkung und Offenheit für Wandel). Die Kenntnis des grundlegenden semantischen Gehalts von Werthaltungen und die daraus abgeleitete Präferenz bestimmter Werte sind demnach auch schon bei Kindern ab etwa sechs Jahren vorhanden. Eine Ausdifferenzierung des Verständnisses des semantischen Gehalts von Werten im Sinne einer verlässlichen Unterscheidung von 10 Werten scheint allerdings erst im Verlaufe eines Entwicklungsprozesses stattzufinden, der etwa im mittleren bis späten Jugendalter abgeschlossen

6 Unter ‚Kindern‘ sind hier im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention alle Nicht-Volljährigen zusammengefasst. Die Altersgrenze Volljährigkeit sollte nicht als statisches Ende einer Entwicklungsphase verstanden werden und auch nicht als legalistische Festlegung, sondern lehnt sich an die Ausführungen von Inglehart an, der – seinerseits im Einklang mit den klassischen soziologischen Arbeiten von Karl Mannheim zu Fragen der Bestimmung von ‚Generationen‘ – die Wertesozialisation junger Menschen mit dem Ende des Jugendalters für abgeschlossen hält.

sein dürfte. Zu verweisen ist an dieser Stelle darauf, dass der Gehalt einzelner Werte Kindern durchaus schon in einem relativ frühen Alter geläufig ist, wenn Alltagsrelevanz gegeben ist (etwa Hilfsbereitschaft oder Spaß). Was sich erst im Verlaufe der sozialkognitiven Entwicklung herausbildet, ist das – von Schwartz postulierte und empirisch gut belegte – relative Verhältnis einzelner Werte zueinander, also etwa zu erkennen, dass die gleichzeitige Präferenz von Werten wie Reichtum und Gerechtigkeit ‚nicht geht‘, d.h., dass beide sowohl gedanklich als auch in der Lebenswirklichkeit nur schwer miteinander in Einklang zu bringen sind.

Offene Fragen der Werteforschung mit Kindern

Während die Frage des Wie, also wie sich Werte über das Kindesalter hinweg entwickeln, auf der Basis eines Vergleiches von Kindern verschiedener Altersstufen bereits ansatzweise beantworten lässt (es findet eine Ausdifferenzierung von Werten bei gleichzeitiger Annäherung an die in der eigenen Kultur allgemein präferierten Werthaltungen statt), so wurde die Frage des Warum und Wozu, also *wozu* Kinder Werthaltungen brauchen und *warum* sich diese mit dem Alter in Struktur und Präferenz verändern, bisher selten bis nie gestellt. Aber gerade eine Beantwortung dieser Fragen ist nötig, wenn man Werthaltungen von Kindern aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive verstehen will.

Eine ganze Reihe von möglichen Antworten auf die Warum-und-Wozu-Frage bietet sich an: (a) Werte könnte man im Einklang mit Arbeiten aus dem Bereich der Zwillingsforschung als (a) *Epiphanomene genetischer Dispositionen* sehen: Es wurde verschiedentlich gezeigt (vgl. auch Knafo & Plomin, 2006; Keller, Bouchard, Arvey, Segal, & Davis, 1992), dass die Wertpräferenzen von getrenntlebenden eineiigen Zwillingen sich ähnlicher sind als die Wertpräferenzen von gemeinsam aufwachsenden Adoptivkindern. Man könnte Werte im Sinne Rousseaus (1975) als (b) mit Geburt angelegte Phänomene ansehen, die sich je nach Sozialisationsbedingungen in der einen oder anderen Weise *entfalten*. Man könnte Werte als (c) Ausformungen der Gegebenheiten der *psychosexuellen Entwicklung* verstehen, wie dies die – klassische – Psychoanalyse im Sinne von Freud tut. Mindestens genauso gut lassen sich Wertpräferenzen aber auch als (d) *kognitive Manifestationen* der individuell erreichten Stufe der Moralentwicklung verstehen, wie sie etwa von Piaget (1954) oder von Kohlberg (1996) dargelegt wurde. Werte ließen

sich zudem als (e) *kognitive Schemata* verstehen, die – ebenfalls im Sinne theoretischer Arbeiten von Piaget (1948) – Widerspiegelungen der erreichten Stufe der Intelligenzentwicklung eines Kindes sind. Werte als (f) *Ausdruck von Mangel erleben* im Sinne der Bedürfnishierarchie von Abraham Maslow (1973) waren als Option für eine Antwort auf die Warum-und-Wozu-Frage der Wertentwicklung bereits weiter oben angesprochen worden. Auch als (g) *Resultante von Nachahmungslernen* im Sinne der Arbeiten von Zajonc (1968) zu „mere exposure“ (dem ‚einfachen Ausgesetztsein‘ oder ‚bloßen Kontakts mit‘ etwa dem Handeln von Eltern) lassen sich Werte verstehen. Werte lassen sich weiterhin als (h) *Werkzeuge in Entscheidungsprozessen* verstehen. Sie sind dann Teil der Wertkomponente in so genannten Erwartungs-mal-Wert-Modellen, die – vereinfacht formuliert – davon ausgehen, dass Verhalten immer dann zustande kommt, wenn eine mögliche Verhaltensweise von Individuen als erfolgversprechend für die Erreichung positiv bewerteter Ziele angesehen wird. Werte helfen im Sinne dieses Ansatzes, Anerkennung durch soziale Systeme und somit letztlich das Überleben zu sichern (Schwartz & Howard, 1981); sie entwickeln sich mit der bei Kindern mit dem Alter zunehmenden Notwendigkeit, selbst Entscheidungen zu treffen.

Keine der skizzierten Konzeptualisierungen von Werten und deren Entwicklung lassen sich von vornherein verwerfen. Die ‚genetisch informierte‘ Werteforschung etwa konnte mittlerweile belegen, dass Werte der Selbst-Transzendenz, Werte der Bewahrung des Bestehenden und Werte der Selbst-Stärkung nicht unerheblich von der genetischen Ausstattung der Befragten geprägt sind (Uzefovsky, Döring, & Knafo-Noam, 2016).

Ein Gelingen Rousseau’scher Selbstentfaltungspädagogik könnte sich im Rahmen des Schwartz’schen Wertekreises in einer frühen Herausbildung einer starken Präferenz von Selbstbestimmungswerten manifestieren, ein Nichtgelingen in überzogenen Sicherheits- und Machtwerten, die auch bei Menschen/Kindern mit einer fehlgeleiteten psychosexuellen Entwicklung im Sinne von Freud aber auch für Theorieansätze wie die klassische Autoritarismus-Theorie (Adorno, Fraenkel-Brunswick, Levinson & Sanford, 1950) im Vordergrund stehen dürften (Boehnke, Kornyeveva, & Arant, 2018).

Auf der Basis von Piagets Theorie der Moralentwicklung mit ihren drei Stufen der sensomotorischen Schemata, der heteronomen Moral und der autonomen Moral könnte kindliche Wertentwicklung als Prozess der Entwicklung von hedonistischen (auf körperlichen Bedürfnissen fußenden) Werten (in den Vorschuljahren) über konformistische Werte (in den Grundschuljahren) hin zu Selbstbestimmungswerten (in der Sekundarschulzeit) verstanden werden.

Auch im Rahmen des Kohlberg'schen Ansatzes mit seinen drei Ebenen der Moralentwicklung, die jeweils wiederum in zwei Stufen unterteilt sind, gilt im Prinzip diese Entwicklungslogik: Die Entwicklung kindlicher Wertepreferenzen sollte sich analog zu den Stufen der Moralentwicklung vollziehen. Eine Entwicklung um den Schwartz'schen Wertekreis herum, beginnend bei physisch gesteuerten Hedonismuswerten hin zu Werten der Selbst-Transzendenz scheint nicht unplausibel.

Ähnliches gilt, wenn man die Piaget'sche Theorie der Intelligenzentwicklung zur Grundlage einer Entwicklungspsychologie der Werthaltungen macht. Die Theorie basiert auf der Annahme, dass Intelligenz sich in dem Sinne entwickelt, dass ‚das Andere‘ und dessen Wirken stufenweise immer besser in Welterklärungsmodelle von Individuen einbezogen wird. Auch diese Annahme kann man als Werteentwicklungstheorie reformulieren, bei der sich Werte von Kindern von hedonistischen über Macht- und Konformitätswerte hin zu universalistischen Werten der Selbst-Transzendenz vollzieht. Dass auch in Umsetzung der verschiedenen Ansätze von Piaget und Kohlberg die Entwicklung von Werthaltungen kein Selbstläufer ist, sei hier noch hinzugefügt: Nicht jedes Kind in jedem soziokulturellen Kontext erreicht höhere Stufen der Moral- und Intelligenzentwicklung. Somit kann Werteentwicklung auch bei einer derartig begründeten Wertentwicklungstheorie ‚stehenbleiben‘.

Versucht man eine Psychologie der Werteentwicklung bei Kindern auf der Basis der Bedürfnishierarchie von Abraham Maslow zu formulieren, so müsste Wertentwicklung bei einer Ausrichtung auf Werte beginnen, die die Erfüllung physiologischer Bedürfnisse zum Ziel haben (Hedonismuswerte), dann auf die Erfüllung von Sicherheitsbedürfnissen ausgerichtet sind (Macht- und Sicherheitswerte), sich nachfolgend den Affiliationsbedürfnissen zuwenden (Konformitätswerte), und dann Anerkennung, Selbstverwirklichung und Selbstüberwindung in den Vordergrund rücken (Humanismus-, Universalismus- und Selbstbestimmungswerte). Insbesondere bei einem Rückgriff auf die Theorie von Abraham Maslow wird dabei deutlich, dass eine Entwicklungsprogression von Hedonismuswerten zu Werten der Selbst-Transzendenz kein ‚Selbstläufer‘ ist, wie man es etwa auf der Basis eines schematischen Verständnisses der Gedanken Rousseaus annehmen könnte, sondern dass der Fortgang der Werteentwicklung von den kulturellen und gesellschaftlichen Lebensumständen abhängt, nämlich vom Ausmaß der – nicht zuletzt materiell begründeten – Erfüllung von Bedürfnissen.

Eine deutlich anders fokussierte Wertentwicklungstheorie wäre aus dem Ansatz des Nachahmungslernens im Sinne von Zajonc abzuleiten. Die ent-

wicklungspsychologischen Fragen, warum Kinder Werte entwickeln und wozu sie Werte brauchen, würden hier ganz anders beantwortet. Kinder entwickeln Werte, weil sie sie bei den Eltern so sehen und übernehmen diese letztlich, um den Eltern zu gefallen. Aufbauend auf dieser Grundannahme würde die Logik der Entwicklung von Werten nicht dem Schwartz'schen Wertekreis folgen, sondern würde den Gesetzmäßigkeiten der intergenerationalen und kulturellen Transmission folgen, wie sie etwa bei Boehnke (2001, Boehnke, Baier, & Hadjar, 2007) ausführlicher diskutiert werden: Kinder übernehmen die Werte ihrer Eltern, die besonders salient sind, also den Kindern besonders ins Auge springen. Dies sind vor allem solche Werte, die im gesellschaftlichen Umfeld, in dem die Eltern leben, *nicht* Allgemeingut sind. Wenn Eltern zum Beispiel in hoch säkularisierten Kulturen religiös traditionelle Werte haben, werden diese Werte von Kindern leichter übernommen als dies in religiös geprägten Kulturen der Fall ist, oder in allgemeineren Worten: Wenn Eltern Werte haben, die nicht dem gesellschaftlich-kulturellen Mainstream entsprechen, werden solche Werte von Kindern leichter übernommen, weil ein ‚abweichendes‘ Werteklima in einer Familie mehr Kommunikation über Werte erfordert und so die Salienz bestimmter Werthaltungen erhöht wird.

Sieht man intergenerationale und kulturelle Transmission als „Motor“ von Werteentwicklung, hier dann genauer gesagt der Entwicklung von Wertepräferenzen, so wird deutlich, dass Entwicklung nicht als je individuelle Entwicklung über die Zeit verstanden werden kann, sondern dass die Einbindung des Kindes in übergeordnete Systeme mit betrachtet werden muss. Eine Rückbesinnung auf die Grundüberlegungen der ökologischen Sozialisationsforschung eines Urie Bronfenbrenner ist angezeigt. Bronfenbrenner (1986) sieht den Menschen als grundsätzlich eingebunden in proximale (nähere) und distale (entferntere) Systeme, in ein Mikrosystem, ein Mesosystem, ein Exosystem und ein Makrosystem, die sich selbst mit der Zeit verändern (Bronfenbrenner nennt letzteres Chronosystem). Ein schematisches Beispiel für Bronfenbrenners Überlegungen findet sich in Abbildung 8.

Einflüsse von übergeordneten Systemen auf die Entwicklungen von Werthaltungen bei Kindern in die Entwicklungstheorie einzubeziehen, ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn man Werteentwicklung hauptsächlich als Resultat von Transmissionsprozessen im Sinne von Nachahmungslernen (bis hin zu Mimicry) und Modelllernen im Sinne von Bandura (1976) versteht.

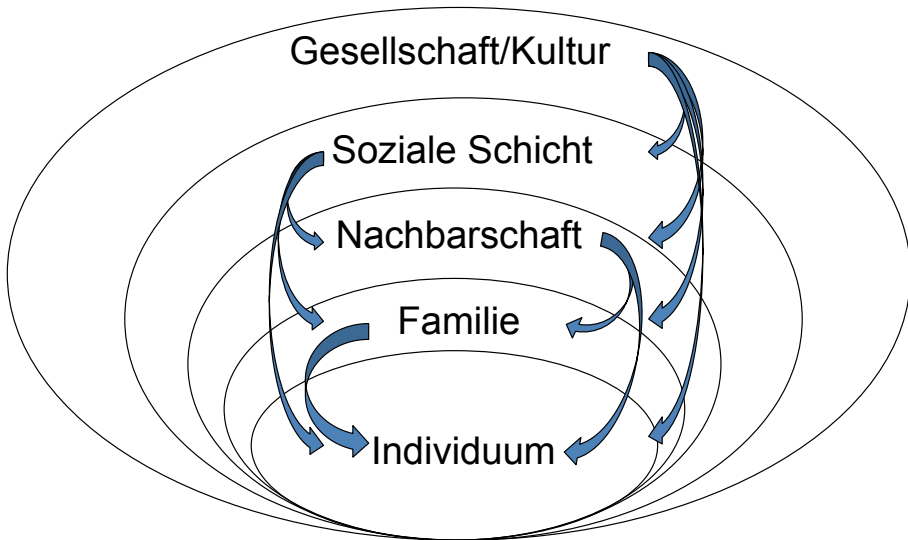


Abbildung 8: Ökologische Systeme der Entwicklung im Sinne von Bronfenbrenner.

Verknüpft man Überlegungen zur Entwicklung von Werthaltungen bei Kindern mit Theorien der Rationalen Entscheidung bzw. Erwartungs-mal-Wert-Theorien, die auch den Ausgangspunkt für die Entwicklung der Schwartz'schen Wertetheorie darstellen (vgl. Schwartz & Howard, 1981), so muss man sich den Prozess der Werteentwicklung wohl am besten als an den Individuationsprozess gebunden vorstellen, wie er etwa bei Youniss (1980) beschrieben ist. Werte können in diesem Prozess keine Rolle spielen, bevor nicht eigene rationale Entscheidungen im kindlichen Leben eine wesentliche Rolle spielen. Wenn Kinder noch nichts selbst autonom zu entscheiden haben, benötigen sie auch keine „Werte“ um Entscheidungen nach Erwartungs-mal-Wert-Überlegungen zu treffen. Nach Youniss kann man wohl vermuten, dass für Kinder eine Option, derartige Entscheidungen zu treffen erst entsteht, wenn sie die Intelligenzentwicklungsstufe der konkreten Operationen im Sinne von Piaget erreicht haben, also etwa im frühen Grundschulalter. Werte sind dann eng an Nützlichkeitsabwägungen gebunden. Was im Leben eines Kindes nützlich ist, entscheidet sich zum einen nach den Gesetzmäßigkeiten der Individuation, also der sukzessiven Loslösung von den Eltern, gleichzeitig aber durch spezifische Situationen, in denen Kinder sich biographisch (be-)finden. Auch hier

spielen also Systemeinflüsse à la Bronfenbrenner eine große Rolle, da diese die Situationen prägen, in denen sich Kinder habituell (be-)finden. Die Entwicklung von Werten sollte sich im Kontext von Erwartungs-mal-Wert-Theorien also kulturspezifisch situativ vollziehen und nicht vor dem Schulalter beginnen. Wie es dann im Kontext einer solchen Entwicklungstheorie (keine Relevanz von Werten bevor die Intelligenzentwicklung die Stufe der Kompetenz zur Durchführung konkreter Operationen⁷ erreicht hat) sein kann, dass sich Wertepräferenzen von Kindern wohl auch bereits vor dem Erreichen dieser Kompetenzstufe (mit dem PBVS-C) erfassen lassen, wäre noch zu erforschen.

Wünsche an die Werteforschung mit Kindern

Entwirft man auf der Basis der skizzierten verschiedenen theoretischen Herangehensweisen an die Erforschung der Entwicklung von Werthaltungen bei Kindern eine Art ideales Forschungsdesign für eine Studie, so müsste diese Studie folgende Elemente einbeziehen:

Die Studie müsste als *Längsschnittstudie* angelegt sein, weil nur durch kontinuierliche Erfassung von Wertepräferenzen Entwicklungslinien nachgezeichnet werden können.

Die Längsschnittstudie müsste *prospektiv* angelegt sein; das heißt, dass die erste Erfassung von Wertepräferenzen von Befragungsteilnehmer*innen in einem Lebensalter stattfinden muss, zu dem das zur Debatte stehende Konzept zwar schon zu erfassen ist, aber noch keine nennenswerten Entwicklungsschritte erfolgt sind. Hierfür bietet sich – nach Piaget – die Phase des symbolischen oder vorbegrifflichen Denkens an, also die Entwicklungsphase, die der Phase der konkreten Operationen vorgelagert ist. Eine prospektive Anlage der Längsschnittstudie ermöglicht es, Werteentwicklung ab einer im Prinzip für alle gleichen ‚Baseline‘ zu erforschen. Eine prospektive Längsschnittstudie, die vor dem vierten Lebensjahr der Befragten beginnt, ist im Übrigen insbesondere auch deshalb angezeigt, weil psychoanalytisch ausgerichtete Entwicklungsansätze von einer überragenden Bedeutung frühkindlichen Erlebens für sämtliche Entwicklung ausgehen; auch Bindungstheorien (Grossmann & Grossmann, 2003) machen solche Annahmen. Für letztere Theorien ist es für die gesamte Entwicklung und so auch die Entwicklung von Werthaltungen,

⁷ Unter „konkreten Operationen“ versteht Piaget, vereinfacht formuliert, Handlungen, die ein systematisches Verständnis einfacher Wenn-Dann-Relationen voraussetzen.

von Bedeutung, ob in der frühen Kindheit eine sogenannte ‚sichere Bindung‘ zwischen Kindern und ihren primären Bezugspersonen bestanden hat. Diese Sichtweisen würde man aus einer empirischen Prüfung ausschließen, wenn man ‚zu spät‘ mit einer Längsschnittstudie beginnen würde.

Die Längsschnittstudie sollte *kulturvergleichend* angelegt sein, weil nur hierdurch zu prüfen ist, ob Werteentwicklung einen universellen oder einen kulturspezifischen Verlauf nimmt. Für letzteren sprechen, wie oben ausführlicher dargelegt, die allermeisten kulturvergleichenden Studien mit Erwachsenen.

Der Studie sollte eine *Zwillingsstudienkomponente* angefügt werden, da nur hierdurch abgeschätzt werden kann, auf welche Art und Weise und in welchem Ausmaß genetische Dispositionen die Werteentwicklung beeinflussen.

Die Studie sollte auch eine ungetestete *Kontrollgruppe* mit umfassen. Selbstentfaltungsansätze wie die Pädagogik Rousseau'scher Provenienz lassen es angezeigt erscheinen, die Prüfbarkeit der These einer Beeinflussung durch Messung (also Untersuchungsteilnahme) zu ermöglichen. Dies ist nur dann erreichbar, wenn es im Längsschnitt sowohl eine Gruppe gibt, die ausschließlich am Anfang und am Ende in die Untersuchung einbezogen wird, zwischenzeitlich aber ‚ruht‘ (Kontrollstichprobe Typ 1), als auch eine unvorgetestete Gruppe, die zu Beginn der Studie per Zufall bestimmt wird, aber nachfolgend nur am Ende der Studie in die Erhebungen der Studie einbezogen wird (Kontrollstichprobe Typ 2). Ein solches Studiendesign nennt man in der experimentellen Forschung einen Solomon-Vier-Gruppen-Plan.

Die ‚ideale‘ Studie sollte zudem auch *Eltern* und *Peers* einbeziehen, um auch Prozesse des Lernens am Modell abbildbar zu machen. Literatur zur Transmission von Werten arbeitet die Bedeutung elterlicher Werte für die Entwicklung kindlicher Werte insbesondere für Familien heraus, die im gesellschaftlich-kulturellen Kontext ungewöhnliche Wertepreferenzen haben (Boehnke, Hadjar & Baier, 2007).

Das Erhebungsinstrumentarium einer solchen Studie würde mindestens ein, besser zwei verschiedene Instrumente zur Erhebung von Werthaltungen (bei Kindern, Eltern und Peers) im Sinne von Schwartz umfassen. Es müsste (bei Kindern) Erhebungen zum Stand der Moralentwicklung nach den Ansätzen von Piaget und von Kohlberg ermöglichen. Auch der Stand der Intelligenzentwicklung nach Piaget müsste erfasst werden. Weiterhin sollte eine für Kinder geeignete Skala zur Erfassung des Standes der Bedürfnisbefriedigung im Sinne von Maslow in das Instrumentarium einbezogen werden.

Die Taktung der Erhebungen im Rahmen der prospektiven Längsschnittstudie könnte sich an der Taktung von Lebensübergängen orientieren. Nach einer

Initialmessung im vierten Lebensjahr (Ausnahme: Kontrollstichprobe Typ 2) könnten Erhebungen vor Beginn des Schulbesuchs, in Klasse 2, vor Ende des Grundschulbesuchs, nach dem Übergang auf die weiterführende Schule und am Ende der Sekundarstufe I in Betracht gezogen werden. In verschiedenen kulturellen Kontexten einer kulturvergleichenden Studie wäre die Taktung dann so zu balancieren, dass sowohl Altersgleichheit als auch Gleichheit im Sinne des Erlebens von Life Events gegeben ist. Würden wir etwa ein Land (A) einbeziehen, in dem Erstklässler*innen in der Regel sechs Jahre alt sind, die Grundschule vier Jahr dauert und die Sekundarschule mit Klasse 10 endet und ein Land (B), in dem mit sieben eingeschult wird, die Grund- bzw. Elementarschule acht Jahre und die Sekundarschule drei weitere Jahre dauert, so ergäbe sich bereits die Notwendigkeit einer sehr komplexen Taktung der kulturvergleichenden Studie. Abbildung 9 skizziert die notwendigen Erhebungen.

Sind die Daten einmal erhoben, so gilt es, verschiedene Aspekte von Entwicklung getrennt voneinander zu betrachten: Kontinuität/Diskontinuität, Stabilität/Instabilität und Veränderungen in Mittelwerten von Präferenzen (Dusek & Flaherty, 1981).

Mit der Frage von Kontinuität vs. Diskontinuität ist gemeint, dass geprüft werden muss, ob Werte sich im Verständnis ihrer Bedeutung intraindividuell über die Zeit verändern. Aus statistischer Perspektive lässt sich diese Prüfung mittels longitudinaler konfirmatorischer Faktorenanalysen oder mittels längsschnittlich angelegter konfirmatorischer MDS-Techniken durchführen. Ein hilfsweser Querschnittvergleich zwischen Kindern verschiedener Altersstufen kann hier erste Eindrücke vermitteln [vgl. auch Kapitel 5 in diesem Band].

Die Frage nach der Stabilität vs. Instabilität von Wertentwicklung setzt sich damit auseinander, ob Befragte über die Zeit hinweg ähnliche Präferenzen bestimmter Werte zum Ausdruck bringen. Für das Kindesalter liegen hierzu nach Kenntnisstand des Autors bisher erst wenige Daten vor. Für das mittlere Erwachsenenalter liegen hierzu aus einer Studie des Autors (vgl. etwa Boehnke & Wong, 2011) Erfahrungswerte vor, die in Tabelle 5 dokumentiert sind. Eine Substitution der Stabilitätsanalysen durch Analysen an Querschnittdaten ist naturgemäß nicht möglich.

Teilstichprobe	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2	Zeitpunkt 3	Zeitpunkt 4	Zeitpunkt 5	Zeitpunkt 6	Zeitpunkt 7	Zeitpunkt 8	Zeitpunkt 9	Zeitpunkt 10	Zeitpunkt 11
	Durchschnittsalter der Kinder 3.5	Durchschnittsalter der Kinder 5.5 (ein Jahr vor Schulbeginn Land A/ zwei Jahre vor Schulbeginn in Land B)	Durchschnittsalter der Kinder 6.5 (Klasse 1 in Land A/ein Jahr vor Schulbeginn Land B)	Durchschnittsalter der Kinder 7.5 (Klasse 2 in Land A/Klasse 1 in Land B)	Durchschnittsalter der Kinder 8.5 (Klasse 3 in Land A/Klasse 2 in Land B)	Durchschnittsalter der Kinder 9,5 (letztes Jahr der Grundschule in Land A/Klasse 3 in Land B)	Durchschnittsalter der Kinder 11.5 (zweites Jahr der weiterführenden Schule in Land A/Klasse 5 in Land B)	Durchschnittsalter der Kinder 14.5 (Klasse 9 in Land A/letztes Jahr der Elementarschule in Land B)	Durchschnittsalter der Kinder 15.5 (letztes Jahr der Sekundarschule in Land A/Klasse 9 in Land B)	Durchschnittsalter der Kinder 16.5 (Klasse 11 in Land A/zweites Jahr der weiterführenden Schule in Land B)	Durchschnittsalter der Kinder 17.5 (Klasse 12 in Land A/letztes Jahr der Sekundarschule in Land B)
Kernstichprobe	X ^a	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Zwillings- teilstichprobe	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elternstichprobe	X		X		X			X		X	X
Peerstichprobe ^b	X		X		X			X		X	X
Kontrollstichprobe Typ 1	X										X
Kontrollstichprobe Typ 2											X

a ,X' steht für ‚Durchführung einer Erhebung‘

b Einer gesonderten Peerstichprobe bedarf es nicht, wenn im Klassenverband bzw. anderweitig in Gruppen erhoben werden kann.

Abbildung 9: Idealtypischer Untersuchungsplan einer kulturvergleichenden prospektiven Längsschnittstudie zur Werteentwicklung bei Kindern.

Tabelle 5: Stabilitäten der Werte von Schwartz im mittleren Erwachsenenalter.

Wert	Alter in Jahren 28 – 31 ½	Alter in Jahren 31 ½ – 35	Alter in Jahren 35 – 38 ½
Universalismus	0,49	0,64	0,67
Humanismus	0,44	0,58	0,63
Tradition	0,66	0,58	0,60
Konformität	0,62	0,69	0,57
Sicherheit	0,59	0,62	0,40
Macht	0,56	0,65	0,49
Leistung	0,56	0,42	0,59
Hedonismus	0,86	0,65	0,52
Stimulation	0,49	0,67	0,55
Selbstbestimmung	0,45	0,44	0,70

Die in Tabelle 5 dokumentierten Korrelationskoeffizienten, die bekanntlich zwischen -1 und +1 variieren können, entstammen, wie angemerkt, einer Langzeitlängsschnittstudie des Autors, in der seit 1985 damals jugendliche Aktivist*innen und Sympathisant*innen der Friedensbewegung im Abstand von 3 ½ Jahren befragt werden und zwar derzeit noch etwa 200. Die dokumentierten Korrelationen entstammen den Erhebungswellen fünf/sechs, sechs/sieben und sieben/acht. Die Tabelle zeigt, dass die Präferenzen für die verschiedenen Schwartz-Werte in diesem Lebensalter (also zwischen Ende 20 und knapp 40) recht stabil sind. Sie variieren zwischen einem Minimalwert von 0,40 für Sicherheitswerte in einem Alter zwischen 35 und 38 ½ und 0,86 für Hedonismus zwischen 28 und 31 ½. Ein irgendwie gearteter Trend über die Zeit (etwa, dass Werthaltungen mit zunehmendem Alter immer stabiler werden) ist nicht zu beobachten (vgl. hierzu auch Kapitel 5 in diesem Band).

Die Frage nach Mittelwertsveränderungen über die Zeit wendet sich möglichen Veränderungen in der „Beliebtheit“ bestimmter Werte im Verlauf zu. Zu dieser Frage lassen sich näherungsweise Antworten durchaus auch aus Querschnittstudien extrahieren; ob eventuelle Mittelwertsveränderungen aber

alterskorreliert sind oder als Kohorten- oder Periodeneffekte zu interpretieren sind, kann nicht aus Querschnittsdaten geschlossen werden.

Zusammenfassung

Die im hier vorgelegten Beitrag angerissenen Fragen einer entwicklungspsychologisch fokussierten Forschung zu Werten im Kindesalter, lassen ein klares Fazit zu: Eine solche Forschung gibt es bisher nur in Ansätzen, es bedarf ihrer aber dringlich. Einzig im Werteansatz von Shalom Schwartz wurde bisher in nennenswerten Umfang Forschung zu Werten bei Kindern durchgeführt. Der Ansatz von Schwartz selbst hat jedoch ursprünglich keinen entwicklungspsychologischen Fokus. Will man aber die Entwicklung von Werthaltungen bei Kindern verstehen, so bedarf es genau dieser Fokussierung. Forschung in diesem Bereich sollte durch eine klare entwicklungspsychologische Theorie unterlegt sein und empirische Daten aus Längsschnittstudien generieren. Derartige Studien müssen nicht gleich so idealtypisch angelegt sein, wie dies in Abbildung 9 skizziert wurde. Ein kulturvergleichender Drei-Wellen Längsschnitt mit Kindern aus den Klassen K⁸, 2 und 4 wäre bereits ein enormer Fortschritt: Längsschnittstudien gibt es kaum. Besonders wünschenswert erscheint eine entwicklungspsychologisch fundierte Empirie, die sich bemüht über konkomitante Variablen der Werteentwicklung herauszuarbeiten, warum und in welche Richtung sich Werte(-präferenzen) von Kindern verändern. Eine aktuelle Recherche zu Längsschnittstudien der Werteentwicklung bei Kindern in der PSYCINFO-Datenbank⁹ ergibt nur sehr wenige ‚Hits‘, wie etwa die Arbeiten von Vecchione, Döring, Alessandri, Marsicano, und Bardi (2016) zum Verhältnis von Werthaltungen und wertebezogenem Verhalten bei Kindern und die Studie von Cieciuch, Davidov und Algesheimer (2016) zu Stabilität und Wandel von Werteprioritäten und der Struktur von Werten. Frühe Arbeiten zur Wertentwicklung hat auch die Forschung zu prosozialem Verhalten vorgelegt (Eisenberg, Wolchik, Goldberg, & Engel, 1992; McNally, Eisenberg, & Harris, 1991), dort wurden Werte allerdings immer nur implizit und nicht über ein Werteinventar erfasst.

Zentraler ‚Wunsch‘ dieses Kapitels für die zukünftige Forschung zu Werthaltungen bei Kindern bleibt insofern die bessere Verknüpfung sozialpsycho-

⁸ K = aus dem letzten Kindergartenjahr bzw. aus einer Vorschulklasse

⁹ Recherchetag 22.11.2017

logischer Werteforschung mit den sogenannten strukturalistischen Theorien der Moral- und der Intelligenzentwicklung, wie sie von Lawrence Kohlberg und Jean Piaget vorgelegt wurden.

Literatur

- Boehnke, K., Hadjar, A., & Baier, D. (2007). Parent-child value similarity: The role of zeitgeist. *Journal of Marriage and Family*, 69, 778-792.
- Boehnke, K., Korniyeva, L., & Arant, R. (2018). Selbstakzeptanz und Autoritarismus: Ein empirisches Plädoyer für die Wiedereinführung einer psychodynamischen Komponente in die Autoritarismusforschung. *Politische Psychologie/Journal of Political Psychology*, 6(1), 155-175.
- Boehnke, K. & Welzel, C. (2006). Wertetransmission und Wertewandel: Eine explorative Drei-Generationen-Studie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(4), 341-360.
- Bubeck, M. & Bilsky, W. (2004). Value structure at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 63(1), 31-41.
- Cieciuch, J., Davidov, E., & Algesheimer, R. (2016). The stability and change of value structure and priorities in childhood: A longitudinal study. *Social Development*, 25, 503-527.
- Döring, A. K., Blauensteiner, A., Aryus, K., Drögekamp, L. & Bilsky, W. (2010). Assessing values at an early age: The Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C). *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 439-448.
- Dusek, J. B. & Flaherty, J. F. (1981). *The development of the self-concept during the adolescent years*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisenberg, N., Wolchik, S. A., Goldberg, L., Engel, I. (1992). Parental values, reinforcement, and young children's prosocial behavior: a longitudinal study. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 153, 19-36.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences—international differences in work-related values*. Newbury Park: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences—comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage.
- Hofstede, G. (2009). *Lokales Denken, globales Handeln*. München: DTV.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1998). *Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*. Frankfurt/Main: Campus.
- Inglehart, R. & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy. The human development sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Keller, L. M., Bouchard, T. J., Avery, R. D., Segal, N. L., Davis, R. V. (1992). Work values: Genetic and environmental influences. *Journal of Applied Psychology*, 77, 79–88.
- Kluckhohn, C. (1948). *Personality in nature, society, and culture*. New York: Knopf.
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 147–164.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Maslow, A. (1973). *Psychologie des Seins. Ein Entwurf*. München: Kindler.
- Maslow, A. (1977). *Motivation und Persönlichkeit*. Olten: Walter.
- McNally, S., Eisenberg, N., & Harris, J. D. (1991). Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: a longitudinal study. *Child Development*, 62, 190–198.
- Piaget, J. (1948). *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rousseau, J.-J. (1975). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental and social psychology*, 25, 1–65.
- Schwartz, S. H. & Howard, J. A. (1981). A normative decision-making model of altruism. In J. P. Rushton & R. M. Sorrentino (Hg.), *Altruism and helping behavior* (S. 189 – 211). Hillsdale: Erlbaum.
- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the Theory of Basic Human Values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519–542.
- Triandis, H. C. (1994). *Culture and social behavior*. New York : McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Uzefovsky, F., Döring, A. K., & Knafo-Noam, A. (2016). Values in middle childhood: Social and genetic contributions. *Social Development*, 25, 482–502.
- Vecchione, M., Döring, A. K., Alessandri, G., Marsicano, G. & Bardi, A. (2016). Reciprocal relations across time between basic values and value-expressive behaviors: A longitudinal study among children. *Social Development*, 25, 528–547.
- Zajonc, R. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2), 1–27.

PÄDAGOGISCHE ANSÄTZE ZUR WERTEBILDUNG



KAPITEL 8:

Märchenerzählen – Ziele und Inhalt eines Projekts zur Wertebildung in der Schule

Małgorzata Najderska

Einleitung

Der in diesem Kapitel vorgestellte Workshop für Kinder wurde im Jahr 2012 in der Forschungsgruppe von Jan Cieciuch entwickelt und basiert auf dem Modell menschlicher Werte nach Schwartz. Der Workshop wurde für den Einsatz in der Grundschule in Polen konzipiert. Unser Workshop leitet sich direkt aus Forschungsarbeiten zu Werten in der Kindheit ab (Cieciuch, Harasimczuk, & Döring, 2010), die zeigten, wie sich Wertestrukturen in der Kindheit entwickeln und ausdifferenzieren. Wir möchten dieses Wissen in der Bildungsarbeit nutzen und haben darum den hier dargestellten Ansatz entwickelt, um mit Kindern über ihre Werte zu sprechen.

Mit dem hier vorgestellten Workshop verfolgen wir drei wesentliche Ziele: Erstens zielt er darauf ab, Kinder mit dem Thema Werte vertraut zu machen und ihre Aufmerksamkeit auf das Thema Werte zu lenken. Wir möchten Kindern erklären, welche menschlichen Werte vorhanden sind und wie diese eine Person motivieren, bestimmte Entscheidungen zu treffen. Zweitens möchten wir Kindern bewusstmachen, dass sich jeder Wert in einer bestimmten Art und

Weise im Verhalten manifestiert, jeder Wert sich also in spezifischen Verhaltensweisen ausdrückt. Drittens verfolgen wir mit diesem Workshop das Ziel, Kindern bewusst zu machen, dass jede Person ihre eigene Werte-Hierarchie hat, dass also verschiedenen Menschen unterschiedliche Dinge wichtig sind.

Überblick über die Phasen des Workshops

Der Werte-Workshop wird in der Schule durchgeführt und nimmt zwei bis drei Unterrichtsstunden in Anspruch. Es besteht aus drei Teilen. Im einleitenden Teil in der ersten Unterrichtsstunde lernen Kinder das Thema Werte kennen. Darin wird auch die hierarchische Struktur von Werten vorgestellt, also die Tatsache, dass einige Werte wichtiger als andere sind. In diesem Stadium wird insbesondere die Universalität der Werte und die Wirkung von Werten auf das menschliche Verhalten betont. Darauf aufbauend werden im zweiten Teil des Programms ausgewählte Werte besprochen. Dies erfolgt anhand von Märchen, in denen Werte vorgestellt werden. Kinder erhalten Arbeitsbögen, auf denen Werte erklärt werden, sowie Aufgaben, mit denen das Wissen vertieft wird. Im diesen Teil wird zudem jeder Wert in der Gruppe besprochen. Im dritten und letzten Teil wird eine kurze Zusammenfassung gegeben, und jedes Kind bildet seine eigene Werte-Hierarchie. Die drei Teile des Werte-Workshops werden im Folgenden genauer erläutert.

Der erste Teil des Workshops

Der Workshop beginnt mit einer Einführung in das Thema Werte. Zunächst fragt die leitende Lehrperson die Kinder, was sie denken, was ein Wert ist. Hier wird die Methode des ‘Brainstorming’ verwendet, um das Interesse der Kinder zu wecken.

Im nächsten Schritt wird auf ein gemeinsames Verständnis von Werten hingearbeitet. Die gesammelten Antworten der Kinder werden zusammengefasst, so dass sich eine Definition des Wortes Wert ergibt und erklärt wird, was der Begriff „wertvoll“ bedeutet. In der Theorie von Schwartz (1992) ist ein Wert ein wünschenswertes Ziel, nach dem eine Person strebt. Werte sind Leitprinzipien für das Leben (Cieciuch, Harasimczuk, & Döring, 2010; Schwartz, 1992). Natürlich ist eine solche Definition zu komplex für Kinder, und darum definieren wir im Rahmen des Workshops Werte als „was im Leben wichtig

ist“. Dann werden unter Bezugnahme auf die Definition von Schwartz (1992) Beispiele gegeben, die die direkten und realen Auswirkungen von Werten auf das menschliche Verhalten zeigen: „Stell dir vor, deine Mutter ist erkältet. Ihr geht es nicht gut, und sie liegt im Bett. Sie bittet dich darum, dein Zimmer aufzuräumen. Da fällt dir ein, dass du dich mit Freunden verabredet hast. Wenn es dir wichtig ist deiner Mutter zu helfen, triffst du deine Freunde nicht, sondern räumst erst auf (und kommst dann vielleicht zu spät). Wenn es dir aber wichtiger ist, Spaß zu haben, wirst du dich entweder weigern zu helfen, oder du wirst so schnell und unordentlich wie möglich aufräumen, um schnell aus dem Haus zu kommen.“ Diese Beispiele zeigen den Kindern zuerst, dass sich das, was sie wertschätzen, in das alltägliche Verhalten überträgt, und sie deuten außerdem bereits an, dass Menschen sich voneinander unterscheiden im Hinblick darauf, was ihnen wichtig ist.

Bei der Entwicklung des Workshops war es uns wichtig zu zeigen, dass sich Werte in einem bestimmten Verhaltensmuster manifestieren. Darum ist eine der ersten im Laufe des Workshops aufgeworfenen Fragen: Wie drückt sich im Verhalten von Kindern aus, was ihnen wertvoll und wichtig ist? Die leitende Lehrperson sagt: „Wenn uns ein Wert wichtig ist, verhalten wir uns im Einklang mit diesem Wert. Wenn es einer Person zum Beispiel wichtig ist, sich um die Natur zu kümmern, wird diese Person keinen Müll auf den Bürgersteig werfen und auch nicht das Gras auf der Wiese platttrampeln. Wenn einer Person Freundlichkeit und Höflichkeit wichtig sind, wird sie nicht vergessen, sich um das Wohl anderer zu kümmern. Wenn einer Person Freundschaft wichtig ist, wird sie für ihren Freund da sein, wenn er sie braucht.“ An dieser Stelle betont das Programm, wie sich die Hierarchie von Werten in der Wahl von Verhaltensweisen manifestiert. Es wird erklärt, wie wir in Situationen oft vor der Wahl zwischen verschiedenen möglichen Verhaltensweisen stehen und unsere Wertehierarchie beeinflusst, wofür wir uns entscheiden.

Der zweite Teil des Workshops

Im zweiten Teil des Workshops wird ein Märchen besprochen, das die folgenden Werte darstellen: Weisheit, Respekt, Mut, Frieden, Schönheit, Gerechtigkeit, Freundschaft und Liebe, Fleiß, Achtsamkeit und Verantwortung. Die Lehrperson liest jeweils ein Stück des Märchens vor. Darauf folgt eine Besprechung jedes Wertes anhand von Arbeitsblättern, die an die Kinder ausgeteilt werden. Auf den Arbeitsblättern finden sich Puzzles und Kreuzworträtsel (die Lösung

ist jeweils die Bezeichnung eines Wertes), sowie eine Definition und Erläuterung jedes Wertes sowie mit ihm typischerweise verknüpfter Verhaltensweisen.

Das Märchen besteht aus mehreren Teilen, die jeweils ähnlich aufgebaut sind: Es wird eine kurze Geschichte erzählt, die mit einer Moral endet – einer Lehre dazu, wie ein Wert eine Entscheidung motiviert. Das Märchen erzählt die Abenteuer von Kasia und Frank, einem Bruder und einer Schwester, die ein großes Herz haben und viele Herausforderungen zu meistern haben. Die Geschwister sind sehr arm, einsam, unglücklich. Sie geben ihr letztes Geld aus, um eine Landkarte zu kaufen, die den Anfang der Straße zum Zauberbaum zeigt. Auf dem Zauberbaum wächst nämlich das Glück. Leider ist auf der Karte nicht der Weg zum Zauberbaum aufgezeichnet. Auf ihr steht nur: „Der beste Führer ist dein Herz.“ Während ihrer Reise erleben die Kinder viele Abenteuer. Jedes dieser Abenteuer ist ein Versuch, eine Prüfung, und Kasia und Frank müssen sich in Übereinstimmung mit ihren eigenen Werten verhalten, um die Prüfung zu bestehen. Erst wenn sie eine Prüfung erfolgreich bestehen, erhalten sie einen Hinweis auf den weiteren Weg ihrer Reise. Dies kann ein Gegenstand sein, der die Reise einfacher macht, sie unterstützt, oder auch eine Notiz. Im Folgenden finden sich zwei Beispiele für Abschnitte aus dem Märchen.

Abschnitt 1: Mut Haben

Als die Kinder durch den Wald wanderten, trafen sie plötzlich auf eine Schlange, eine Otter (Giftschlange). Kasia erschrak sich sehr. Sie wollte weglaufen, aber sie wusste, dass es keinen Sinn machte. Denn Ottern können sich sehr schnell bewegen. Frank hatte auch Angst, aber er entschied sich trotzdem, Kasia zu verteidigen. Er stellte sich zwischen sie und die Schlange und sagte Kasia, sie sollte langsam zurückweichen. So gingen die Geschwister zusammen rückwärts, Schritt für Schritt. Frank behielt die Schlange im Auge, um sicher zu gehen, dass das Tier sie nicht angreifen würde. Plötzlich und auf zauberhafte Art und Weise verwandelte sich die Schlange in einen Mann, der sprach:

„Mein Name ist ‘Mut’. Frank, weil du deine Angst besiegt hast, um deine Schwester zu verteidigen, wirst du belohnt. Bitte nimm diese Schuhe, die dir auf dem weiteren Weg sehr nützlich sein werden. Folgt weiter dem Pfad, der hinter dem großen Stein dort versteckt ist. Er führt zu einem sehr schmalen Gang, der für Wanderer sonst nicht zu entdecken ist.“ Die Kinder aber fanden den Durchgang. Das wäre ihnen sicher nicht gelungen, wenn sie nicht so viel Mut gehabt hätten. Sie gingen weiter und begannen zu verstehen, dass Mut bedeutet, seine Angst zu überwinden, um anderen zu helfen. Man kann auch mutig sein, obwohl man Angst hat.

Dieser Abschnitt des Märchens betont auch, dass Mut nicht bedeutet, sich unnötigen Gefahren oder Risiken auszusetzen. Der oder die Mutige ist nicht waghalsig und begibt sich nicht ohne Not in Gefahr. Stattdessen handelt er oder sie beherzt, um für das Wohlergehen einer anderen Person oder eine Gruppe von Personen einzutreten. Auf dem Arbeitsblatt gibt es auch eine kurze Definition: „Wenn uns Mut wichtig ist, wollen wir unsere Angst überwinden – vor allem in Situationen, in denen es um unser Wohlergehen geht, oder das anderer Personen“.

Für das zu diesem Märchen zugehörige Arbeitsblatt wurden Fragen entwickelt, mit denen die Kinder ihr Wissen vertiefen können. Dabei werden Situationen dargestellt, die dem Kind in seinem Alltag begegnen können. Mut kann auch mit non-konformem Verhalten einhergehen, wenn das eigene Wohl oder das Wohl anderer gefährdet ist. Darum haben wir auf einem der Arbeitsblätter auch eine Aufgabe gestellt, in der das Kind gemäß dieser Definition verweigern konnte, mit Freunden an einem Ort zu spielen, an dem die Gesundheit und das Leben in Gefahr waren (z.B. in einem leerstehenden baufälligen Gebäude zu spielen).

Abschnitt 2: Achtsamkeit

Am nächsten Tag aßen die Kinder ein herzhaftes Frühstück. Mit dabei war auch ein kleiner Esel, den sie auf dem Weg getroffen hatten und der ihnen geholfen hatte, ihr Gepäck zu tragen. Die Kinder pflückten erst noch ein paar Äpfel und Birnen für den Weg. Sie machten sich keine Sorgen darüber, dass der Weg zu schwierig sein könnte. Doch nachdem sie schon eine ganze Weile gewandert waren, sahen sie, dass der Pfad, auf dem sie liefen, sich änderte. Der Wald lichtete sich, und sie sahen, dass sie ganz hoch oben in den Bergen waren. Der Pfad verengte sich, und eine Seite fiel gefährlich steil ab. Auf der anderen Seite war die Felswand. Die Kinder konnten die enge Stelle passieren, wenn sie eins nach dem anderen gingen. Aber der Esel war nicht so klein wie Kasia und Frank. Nach einigen Minuten auf dem Pfad rutschte der Esel den Abhang hinunter und über scharfe Felsbrocken. Kasia und Frank zogen mit all ihren Kräften und halfen dem Esel wieder auf den Pfad. Doch der Esel war verletzt. Nach einiger Zeit konnte er zwar wieder gehen, aber es schmerzte sehr. Kasia und Frank tat es sehr leid, dass es dem Esel so schlecht ging. Sie verbanden seine Wunden und gingen dann ganz langsam und vorsichtig weiter. Kasia und Frank trugen all ihre Habseligkeiten. Diese waren schwer, aber die Kinder wollten nicht, dass der humpelnde Esel sie tragen musste. Da sprach der Esel zu ihnen:

„Ich heiße ‘Achtsamkeit’. Und obwohl dies eigentlich mein Name ist, seid ihr sehr achtsam mit mir gewesen. Als ich verwundet war und eine schwere Last

zu tragen hatte, tat es euch aufrichtig leid. Ihr habt mir sehr geholfen, obwohl wir uns noch nicht lange kannten. Durch mich hat sich eure Reise verzögert, aber ihr habt das nicht bereut und euch nicht beklagt, dass ich zu langsam gehe. Dafür bin ich euch sehr dankbar.“

„Aber nicht doch! Wir konnten gar nicht anders handeln“, sagten Kasia und Frank. Der Esel aber war sehr dankbar und gab den Kindern einen Schlüssel, Dieser Schlüssel öffnet die Tür zum Garten des Glücks. Und er erzählte ihnen, dass sie den Garten bald erreichen würden.


Nachdem diese Passage gelesen wurde, wurde mit den Kindern besprochen, was es bedeutet, Achtsamkeit in seinem Leben zu schätzen: „Achtsamkeit bedeutet, dass es für uns wichtig ist, sich um andere zu kümmern. Wenn wir darauf Acht geben, wie es anderen Menschen geht, Menschen, die wir mögen nicht vergessen und ihnen zu helfen, wenn sie in Not sind. Wir kümmern uns auch um die Natur, weil es ein gemeinsames Gut aller Menschen ist; darum werfen wir keinen Müll auf dem Bürgersteig, verschwenden kein Wasser.“ Die Achtsamkeit in unserem Programm beinhaltet sowohl Hilfe und Unterstützung für andere Menschen als auch Umweltschutz, was im Sinne der Schwartzschen Werte Humanismus (Benevolence) und Universalismus (Universalism) entspricht.

In weiterführenden Aufgaben auf den Arbeitsblättern geht es auch um andere Geschichten, die den Kindern meist bekannt sind: das Märchen „Das hässliche Entlein“ (Hans Christian Andersen, siehe auch Abbildung 10) und der Zeichentrickfilm „Wall-E“ (Pixar Animation Studios). In der ersten Geschichte fror das hässliche Entlein im Winter im Eis fest und der Förster rettete und wärmte es. Da dem Förster Helfen wichtig war, half er dem Entlein und rettete sein Leben. In dem Zeichentrickfilm „WALL-E“ geht es um Umweltschutz. Der Planet Erde wurde so sehr zugemüllt, dass Menschen hier nicht mehr leben können. Wenn die Menschen mehr um die Natur gekümmert hätten, wäre die Erde nicht in einem solchen Zustand.

Zurück zu unserem Märchen von Kasia und Frank. Dieses nimmt natürlich ein glückliches Ende. Die Geschwister folgen ihren Werten und erreichen so den Zauberbaum. Und ihr Leben wird tatsächlich glücklicher. Allerdings geschieht dies nicht nur wegen des Zaubers, sondern ist in erster Linie das Ergebnis der langen Reise der Kinder – sie treffen ihre eigenen Entscheidungen, treffen andere Menschen und erleben Abenteuer. Das Märchen lehrt Kinder, ihre Werte zu leben und in Übereinstimmung mit ihren eigenen positiven Werten zu handeln.

Der dritte Teil des Workshops

Das Programm endet mit einer Schlussrunde, in der die Kinder aus den Werten, die im Laufe des Programms diskutiert worden sind, fünf (die Hälfte) auswählen, die für sie besonders wichtig sind. Zu diesem Zeitpunkt führt die Lehrperson die Kinder daran heran, zu erkennen, dass bestimmte Werte wichtiger sind als andere – betont also die Werte-Hierarchie. Daraus ergibt sich die Auswahl von nur fünf wichtigen Werten je Kind. Jedes Kind beantwortet die Frage, wie es in Zukunft sein möchte und wie es diese Ziele durch das Verfolgen bestimmter Werte und das Treffen von Entscheidungen erreichen kann.

E	E	T	R	K	P	S
						

Wert: (Lösung: Respekt)

Das Märchen vom hässlichen Entlein

Kannst du dich daran erinnern, wie sich die anderen Tiere dem hässlichen Entlein gegenüber verhalten haben? Was glaubst du, wie hat sich das hässliche Entlein gefühlt? Was hat es gedacht?

1. Möchtest du so wie das hässliche Entlein behandelt werden?
2. In welchen Situationen zeigen wir Achtsamkeit und Respekt anderen Menschen gegenüber?
3. Was erreicht eine Person, die achtsam und respektvoll ist? Was bedeutet es für eine Person, wenn ihr Achtsamkeit und Respekt gezollt werden?

Abbildung 10: Arbeitsblatt zu Märchen.

Zusammenfassung und Ausblick

Der Workshop wurde in mehreren polnischen Grundschulen in Warschau durchgeführt. Die Schule ist ein Ort, an dem Kinder viel Zeit verbringen, sich sowohl kognitiv als auch emotional und sozial entwickeln – Freundschaften schließen, spielen, Konflikte lösen, mit Gleichaltrigen zusammen sind und lernen, welche Verhaltensweisen akzeptabel sind und welche unerwünscht. Deshalb war es uns wichtig, Kinder in ihrer primären Entwicklungsumgebung zu erreichen, so dass sie ihr Wissen in der Interaktion in der Gruppe erweitern konnten und die Möglichkeit hatten, miteinander über Werte zu sprechen.

Der Werte-Workshop soll die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Prozess der Werteentwicklung lenken. Geschichten stellen dabei jeweils einen Wert dar und erläutern, was dieser beinhaltet. Die aktive Teilnahme der Kinder am Programm ermöglichte es, dass sie die Werte länger in Erinnerung behalten konnten. Möglicherweise lernen die Kinder auch, diejenigen Werte, von denen sie im Märchen gehört haben, in ihrer Umgebung zu entdecken (in ihrem Alltag, in den Medien, und in ihren eigenen Entscheidungen) und zu verstehen, wie Werte Verhalten beeinflussen. Darüber hinaus ermöglicht es der Austausch zwischen Kindern und der Lehrperson, die das Programm durchführt, Rückschlüsse auf die Werte der Kinder und ihre Entwicklung zu ziehen. Insofern liefert der Workshop auch diagnostische Einblicke.

Während der Treffen waren die Kinder sehr aktiv, freuten sich, über Werte sprechen zu können und waren gespannt auf den nächsten Teil des Märchens. In dem Workshop nahmen Kinder oft Bezug auf ihre eigenen Erfahrungen mit Werten. Im Gegensatz zu einem reinen Vortrag aktiviert und motiviert das Workshop-Format die Kinder zur aktiven Teilnahme. Gerne antworteten sie auf Fragen und erläuterten, wie sie Werte verstehen und wie diese Werte in dem Märchen zum Ausdruck kommen. Die Aufgabe der Lehrperson war es auch, falsche Antworten zu korrigieren und richtige Antworten zu ermutigen und zu loben. So waren alle Kinder motiviert, an der Diskussion teilzunehmen, die Kinder fühlten sich in dieser Interaktion zunehmend sicherer und gaben ihrem Ausdruck Raum.

Die Beobachtung, dass Kinder sich eifrig beteiligten und diskutierten zeigt, dass dieses Programm gut auf diese Altersgruppe zugeschnitten ist und den Fähigkeiten und Interessen von Kindern Rechnung trägt. Die Arbeitsblätter wurden zu einem Arbeitsheft zusammengebunden, und die Kinder nahmen dies mit nach Hause, so dass sie sich auch zukünftig daran erinnern können,

was in den Workshops durchgenommen wurde und dies in ihren Alltag integrieren können.

Literatur

- Cieciuch, J., Harasimczuk, J., Döring, A. K. (2010). Struktura wartości w późnym dzieciństwie [Wertestrukturen in der Kindheit]. *Psychologia Rozwojowa [Polnische Zeitschrift der Entwicklungspsychologie]*, 15(2), 33-45.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.

KAPITEL 9:

Werte erleben – Ein Beispiel für Wertevermittlung durch erlebnisorientierte Projektarbeit in den Themenfeldern Theater und Outdoor

Gunnar Liedtke

Im folgenden Beitrag soll von zwei unterschiedlichen Projekten die Rede sein, die von dem gemeinnützigen Verein „Werte erleben e.V.“ in Hamburg initiiert und durchgeführt wurden. Der Verein verfolgt mit seinen Projekten das Ziel, individuelle Werte und Werte in unserer Gesellschaft zu reflektieren und damit zu einer Werteänderung beizutragen. Die Projekte von Werte erleben e.V. verfolgen die Idee, dass Werte innerhalb der Projekte eine praktische Rolle spielen und dadurch erlebbar werden. Der Zugang soll bewusst nicht belehrend oder überwiegend theoretisch reflektierend sein. Stattdessen sollen die Projektteilnehmer in der Arbeit an einem gemeinsamen Projekt erleben, was wirklich wichtig für sie oder für eine Gruppe ist und nicht, was angeblich wichtig sein soll. Die Projekte richten sich an Jugendliche aus allen gesellschaftlichen Schichten.

Der Verein und seine Entwicklung – vom Impuls etwas Gutes zu tun zum Werte-bezogenen Vereinsprofil

Der Verein Werte erleben e.V. wurde im Jahr 2007 unter dem Namen „Atlantic Forum e.V.“ gegründet (in Anlehnung an das Hamburger Atlantic-Hotel, in dem der Verein gegründet wurde und das am Anfang als Vereinssitz diente). Das satzungsgemäße Ziel des Vereins ist „die Förderung der Bildung, der Erziehung und Jugendhilfe insbesondere durch Schaffung und Förderung eines neuen Bewusstseins für Werte in unserer Gesellschaft, vor allem bei Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Umfeldern auf Basis von verschiedenen Kulturprojekten“ (Atlantic Forum e.V., 2007a, p. 1).

Das hier angesprochene Wertebewusstsein wird im Folgenden weiter spezifiziert:

„Neun Werte stehen bei uns im Mittelpunkt: Verantwortung, Solidarität, Verlässlichkeit, Beständigkeit, Respekt, Mut, Integrität, Vertrauen, Disziplin“ (Atlantic Forum e.V., 2007b, p. 1).

Im Laufe der Jahre wurde im Zuge einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema Werte der Kanon der neun ‚Werte‘ auf zwei reduziert. Seitdem stehen Respekt und Verantwortung im Vordergrund sowie das Thema ‚Erleben, was wirklich wichtig ist – und nicht angeblich wichtig sein soll‘.

Mit der konkreten Arbeit, die in Form von Projekten stattfindet, werden zwei Zielsetzungen verfolgt: zum einen sollen in den Projekten Situationen und Prozesse entstehen, bei denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erleben können, was wirklich wichtig ist im Leben und die sich (möglichst) auf die angesprochenen Werte beziehen¹. Zum anderen sollen die Projekte möglichst so angelegt sein, dass sie durch die Zusammenarbeit mit professionellen Partnern und Kontakten zu Medien eine große Öffentlichkeitswirksamkeit erzeugen – sowohl um das Thema Werte zu transportieren als auch um den Verein bekannter zu machen.

¹ Wie sich die Erlebnisse auf bestimmte (und nicht auf andere) Werte beziehen sollen, wird weiter hinten Gegenstand der Reflexion sein.

Zwei gegensätzliche Projekte sollen in ihrer Struktur und ihrer Wirkungsweise im Folgenden vorgestellt werden: das Theaterprojekt „Herr der Fliegen“ und das Naturprojekt „einfach draußen“.

Das Theaterprojekt „Herr der Fliegen“

Das Theaterprojekt „Herr der Fliegen“ (siehe auch Abbildung 11) nach dem gleichnamigen Roman von William Golding, war das erste Projekt von Werte erleben e.V. (damals noch Atlantic Forum), in dem die oben genannten Vorstellungen von erlebnisorientierter und wertebezogener Jugendarbeit umgesetzt werden sollten, und das durch eine entsprechende mediale Aufbereitung sowohl dem Projekt als auch dem Verein einen gewissen Bekanntheitsgrad verschaffen sollte.

Um diese Vorstellungen umzusetzen, wurde das Theaterprojekt in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Schauspielhaus in Hamburg durchgeführt. Über Werte erleben e.V. wurde ein Großteil der Hamburger Schulen aus allen Stadtteilen angeschrieben mit der Aufforderung, dass sich interessierte Schülerinnen und Schüler für eine Teilnahme am Projekt bewerben können. Am Deutschen Schauspielhaus wurde daraufhin ein Casting-Tag durchgeführt, bei dem am Ende 37 SchülerInnen für die Bühne und weitere 10 für Aufgaben hinter der Bühne (Ton, Licht, Kostüm, Dramaturgie) ausgewählt wurden. Insgesamt waren so 47 SchülerInnen aus 29 verschiedenen Schulen am Projekt beteiligt.

Die eigentliche Arbeit mit den Jugendlichen lag im Verlauf des Projekts hauptsächlich bei den Akteuren des Deutschen Schauspielhauses, vor allen Dingen beim Regisseur und der Regieassistenten. Die Aufgaben des Vereins lagen eher in der Bereitstellung der nicht unerheblichen finanziellen Mittel für die Arbeit des Deutschen Schauspielhauses und der medialen Begleitung durch ein Filmteam, der Organisation kleinerer Veranstaltungen, Kommunikation mit den beteiligten Schulen, Kontakt zu Zeitungen, Eltern, Sponsoren usw.

Der Weg zur Premiere und darüber hinaus

Das gesamte Projekt lief über einen Zeitraum von 9 Monaten, wovon die eigentliche Hauptphase vom ersten Treffen der ausgewählten TeilnehmerInnen bis zur Premiere ca. 7 Monate dauerte. In dieser Zeit fanden viele intensive Proben statt, in der ersten Zeit ein- bis zweimal wöchentlich, und in der

Schlussphase, kurz vor der Premiere, in einen Kompaktblock von 2 Wochen, in dem täglich mehrmals geprobt wurde. Auch wenn dieser Kompaktblock in den Hamburger Schulferien lag und damit nicht im Konflikt mit schulischen Verpflichtungen stand, erforderte das Projekt während der Schulzeit ein sehr hohes Engagement der TeilnehmerInnen, da Proben oft bis in den späten Abend andauerten oder am Wochenende stattfanden und einige Probentermine sogar am Vormittag in der normalen Unterrichtszeit lagen, wenn z.B. auf der Hauptbühne geprobt werden sollte und diese aufgrund terminlicher Dispositionen nicht am Nachmittag zur Verfügung stand.

Die Zeit der Proben mit dem Ziel der Saisonpremiere vor ca. 1200 Zuschauern im Großen Saal des Deutschen Schauspielhauses war für alle TeilnehmerInnen eine sehr intensive Erfahrung. Nicht nur die Arbeit an theaterspezifischen und schauspielerischen Aspekten war für die SchülerInnen eine Herausforderung, sondern auch die heterogene Zusammensetzung der Gruppe, mit einer Vielzahl von Charakteren, körperlichen Befindlichkeiten, verschiedenen Schulformen (Gymnasium – Gemeinschaftsschule) und Stadtteilen (sehr gut situierte Stadtteile – soziale Brennpunkte). Durch diese Konstellation war die Idee von Gemeinschaft, Respekt, Toleranz und „Wir sind eine Gruppe“ alles andere als ein Selbstläufer. Die Gruppenzusammensetzung und die Tatsache, dass die SchülerInnen in der Regel nicht viel Schauspielerefahrung hatten, führten dazu, dass die ersten Monate vor allem mit gruppendynamischen und allgemeinen theaterorientierten Trainings gestaltet wurden. Auf einzelne Rollen oder eine Festlegung, wer welche Rolle übernimmt, wurde in dieser ersten Zeit nicht eingegangen. Das Erleben von Gruppendynamik, Schauspielerei, Ausdruck, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Vertrauen in die anderen mit ihren jeweiligen Stärken und Schwächen, Ecken und Kanten stand im Vordergrund. Darüber hinaus ging es auch viel um Disziplin (regelmäßig zu den Proben kommen und Texte vorbereitet haben), pünktlich zu sein, dafür verantwortlich zu sein, dass die Proben und die Aufführungen gelingen – und zwar jeder Einzelne. In diesem Sinne entstanden hier Erfahrungen, die für viele TeilnehmerInnen im bisherigen Leben kaum von Bedeutung waren bzw. jetzt eine andere Relevanz und Ernsthaftigkeit bekamen und über das Theater hinaus in den schulischen und familiären Alltag ausstrahlten. Je näher der Termin der Premiere rückte, desto mehr wandelte sich der Charakter der Proben von einem prozessorientierten Jugend-sozial- und Werte-Projekt zu einer ergebnisorientierten Theaterarbeit, die eine gelungene Aufführung produzieren muss (die zudem noch Auftakt der Spielzeit war), die von Publikum und Presse mindestens positiv, im besten Fall begeistert aufgenommen wird.

Das Projekt hatte dann auch ein *Happy End*: die Premiere begeisterte das Publikum und große Teile der Presse, im weiteren Verlauf der Spielzeit entwickelte sich das Stück zum bestbesuchten Stück der Saison, viele Schulen besuchten die Vorstellungen und nutzten das Projekt als Aufhänger für Diskussionen, am Schauspielhaus hing über Monate ein Banner mit dem Motte des Projekts: „Respekt kann man nicht kaufen – Respekt muss man leben“, was es für den Verein Werte erleben e.V. leicht machte, die Diskussion über Werte und die Vermittlung von Werten an Kinder und Jugendliche in Teilen der Gesellschaft anzustoßen, Podiumsdiskussionen zu veranstalten, neue Sponsoren für weitere Projekte zu gewinnen und dergleichen mehr.



Atlantic Forum e.V. & Deutsches Schauspielhaus (2007), Seite 20

Abbildung 11: Ankündigung des Theaterstücks im Projekt, 'Werte erleben'.

Erstes Fazit des Theaterprojekts

Das Theaterprojekt – so zeigten Gespräche und Nachbefragungen – war für die TeilnehmerInnen ein unvergessliches Erlebnis. Das Agieren in der Grup-

pe, der Respekt und die Toleranz untereinander, der produktive Umgang mit Verschiedenheit, die Wucht der Aufführungen vor häufig ausverkauftem Haus (1200 Plätze), die eigene Wirksamkeit, die Intensität des gesamten Prozesses (vor allem von den ersten Vorbereitungen bis zur Premiere): das sind Erfahrungen, die die Jugendlichen sehr beeindruckt und ihre persönliche Entwicklung positiv beeinflusst haben. Unvergessliche Erlebnisse.



Archiv Gunmar Liedtke

Abbildung 12: Projekt ‚einfach draußen‘ – Impression 1.

Das Naturprojekt „einfach draußen“

Die Idee zum Naturprojekt „einfach draußen“ (siehe Abbildungen 12 und 13) entstand aus einer Zusammenarbeit zwischen dem Verein Werte erleben e.V. und dem Institut für Bewegungswissenschaft an der Universität Hamburg. Die Idee war ein andersartiges Projekt ins Leben zu rufen, in dem es nicht um die große Bühne, nicht um öffentliche Aufmerksamkeit, Castings, Kunstszene oder Ähnliches ging, sondern in dem die Konfrontation mit dem möglichst Einfachen, der Natur, einfachen Bewegungsformen, kleinen Herausforderungen und anderen ‚Normalitäten‘ des Lebens im Vordergrund stand.

Ebenfalls anders als beim Theaterprojekt war die Dauer: Während die TeilnehmerInnen beim Theater für 7 Monate eingebunden waren, hatten die Naturprojekte einen Zeitrahmen von 24 Stunden, manchmal auch von einem ganzen Wochenende. Es gab keine Castings: Manchmal machten ganze Schulklassen mit, bzw. diejenigen aus der Klasse, die Lust hatten und deren Eltern es erlaubten, manchmal SchülerInnen einer Schule gemeinsam mit älteren

Erwachsenen im Rentenalter, die über Werte erleben e.V. von der Aktion erfahren hatten.

Die Planung und Durchführung der Naturaktionen war getreu dem Motto „einfach draußen“: es sollte alles möglichst einfach sein. In der Regel traf man sich mit den TeilnehmerInnen auf einem Schulhof, verbrachte ein bisschen Zeit mit neuen und alten Spielen, erkundete die Umgebung (auch bekannte Umgebungen bieten meist interessante Überraschungen), suchte sich kleine Herausforderungen (mal sehen, ob ich um die Bank herumklettern kann, ohne den Boden zu berühren ...), gestaltete aus Naturmaterialien ein kleines Land-Art-Kunstwerk, schnitzte, balancierte, badete usw. Der Phantasie waren wenige Grenzen gesetzt und es galten die Regeln eines freundlichen Miteinander: nichts beschädigen, Mitmenschen und Passanten nicht belästigen, sondern zum freudvollen Mitmachen einladen, Plätze schöner hinterlassen als man sie vorgefunden hat, Müll aufheben, auch wenn es nicht der eigene ist und andere Dinge, die die Welt schöner und freundlicher machen, die aber etwas aus der Mode gekommen sind. Gegen Nachmittag wurde in einem Gemüseladen in der Nachbarschaft gemeinsam eingekauft, Planen wurden auf dem Schulhof für die Nacht aufgebaut, es wurde Gemüse geschnitten und auf dem Lagerfeuer gekocht, es wurden Geschichten erzählt oder vorgelesen. Von Seiten der Jugendlichen wurde (natürlich) auch viel gemeckert: über das langweilige Programm, über das eklige Essen, über die Kälte, die harte Matratze, die Spinnen und andere Dinge. Man hatte manchmal den Eindruck, 24 Stunden *einfach draußen* zu sein war eine echte Zumutung. Im Vergleich zum Alltag war es das in Teilen sicherlich auch. Es wurde versucht in Diskussionen und Gesprächen mit Jugendlichen zu reflektieren, dass man selbst Verantwortung dafür übernehmen kann und muss, dass die gelebte Zeit als gute Zeit wahrgenommen wird, dass man selbst Verantwortung dafür übernehmen kann, dass sich öffentliche Orte zum Positiven verändern und nicht zum Negativen, dass Zeit intensiv erlebt oder öde ‚verrinnen‘ bzw. ‚vertrieben‘ werden kann. Die Versuche im *einfach draußen* Projekt, Zeit intensiv und positiv zu gestalten, werden manchmal als unbequem empfunden – darum auch manchmal das Gemecker einiger TeilnehmerInnen. Aber diese draußen gestaltete Zeit wird auch als eine Bereicherung des Lebens und als intensiv erlebte Zeit wahrgenommen. Interessanterweise fragten viele der Jugendlichen, die gerade noch lautstark über das Essen oder die langweiligen Aktionen gemeckert hatten, wann es das nächste *einfach draußen* gibt, denn da möchten sie gerne wieder dabei sein.



Archiv Gumar Liedtke

Abbildung 13: Projekt ‚einfach draußen‘ – Impression 2.

Erstes Fazit des Naturprojekts

Das Naturprojekt, so zeigen Gespräche, Beobachtungen und Fragebogen-Auswertungen mit dem in Kapitel 2 erwähnten Portrait Values Questionnaire (PVQ), hat mit seiner Einfachheit intensive Erlebnisse im direkten Lebensumfeld der Jugendlichen ermöglicht. Draußen übernachten, Feuer machen, Stockbrot backen sind einfache Erlebnisse, die scheinbar in der Lebenswelt vieler Kinder und Jugendlicher (zumindest in der Großstadt) kaum noch vorkommen. Im Vergleich zum Theaterprojekt kommt das Naturprojekt ohne äußeren Handlungsdruck aus – es gibt keine Aufführung zu bestreiten, kein Publikum zu begeistern, keine Theaterkritiker zu überzeugen. Es gibt aber auch keinen lang anhaltenden Applaus und keinen messbaren Erfolg. Die Erlebnisse gleichen eher dem Lagerfeuer, weniger dem pompösen und professionellen Feuerwerk.

Erlebnisorientierte Projektarbeit – Was hat das mit Werten zu tun?

In beiden beschriebenen Projekten waren Jugendliche in Aktionen eingebunden, die mehr oder weniger starke und intensive Erlebnisse provoziert haben, die abseits der Normalität des Alltags liegen. Erlebnisse, so die Idee vieler Reform- und Erlebnispädagogen, sind geeignet, Menschen zum Lernen zu animieren, ihre Persönlichkeit nachhaltig und länger andauernd zu beeinflussen.

In diesem Sinne können sich, angestoßen durch beeindruckende Erlebnisse, auch persönliche motivationale Werte verändern. Jugendliche erleben in den Projekten, was wertvoll ist (im Umgang miteinander, mit der Welt, welche Prioritäten man setzen sollte usw.) und passen ihre eigenen Werte an diese Erlebnisse an.

Aber was bewirken diese Projekte wirklich? Befragungen mit dem Portrait Values Questionnaire (PVQ) ergaben sowohl für das Natur- wie auch für das Theater-Projekt keine wesentlichen Werteänderungen – jedenfalls keine, die sich im verwendeten Fragebogen abbildeten. Nichtsdestotrotz hatten alle Beteiligten das Gefühl, dass diese Projekte etwas im Wertebewusstsein, in Haltung und Handlung etwas bei den Jugendlichen bewirkt haben. Was die Projekte bei den einzelnen TeilnehmerInnen bewirken, hängt sowohl von den individuellen Erlebnissen als auch von der Art und Weise, wie mit diesen Erlebnissen umgegangen wird, ab. In der Erlebnispädagogik gibt es ein Modell, das sich „the mountains speak for themself“ nennt. Das soll heißen, dass die Berge, die Natur, das Theaterspielen für sich selbst sprechen und Erlebnisse produzieren, mit denen die jeweiligen TeilnehmerInnen schon was anfangen können. Die Berge sprechen für sich selbst, aber sie erzählen jedem was anderes – und das macht die Sache im pädagogischen Sinne schwierig. Wenn mehrere Leute zusammen einen Berg hinaufsteigen, empfindet einer den Weg als zu anstrengend, eine andere fühlt sich vom Gehtempo unterfordert und wäre lieber alleine gegangen, ein Dritter stört sich am Nieselregen, während eine Vierte Wetter, Weg und Gruppe perfekt findet. Vier Leute machen scheinbar das Gleiche und erleben völlig Unterschiedliches. Wenn es gelingt, über das Erlebte ins Gespräch zu kommen, zu verstehen, welche äußeren oder biografischen Begebenheiten die Erlebnisse beeinflussen oder hervorgebracht haben, kann aus so einer Situation viel gelernt werden, und das Erlebte wird durch die Reflexion zu etwas anderem. Unterbleibt der Austausch bzw. die Reflexion, dann bleibt die Tour für jeden wie sie war: anstrengend, unterfordernd, zu nass oder einfach super.

Projekte mit dem Anspruch Werte erlebbar zu machen, müssen in diesem Sinne das gemeinsam Erlebte als Anlass für Werte-bezogene Reflexionen nutzen. Was uns wichtig ist, warum eigentlich und vielleicht auch den Unterschied deutlich zu machen zu dem, was wichtig und was wirklich wichtig ist – und auch zu dem, was nur angeblich wichtig sein soll. Das ist kein leichtes Unterfangen, gerade da im pädagogischen Kontext häufig soziale und humanistische Werte transportiert werden, von denen in der medial aufbereiteten „Wirklichkeit“ schnell deutlich wird, dass sie vielleicht wichtig aber nicht

wirklich wichtig sind. Um so wichtiger erscheint es, Verantwortung für das Gute zu übernehmen und diese Haltung im pädagogischen Kontext immer wieder zum Gegenstand der Reflexion zu machen.

Literatur

- Atlantic Forum e.V. (2007a). *Satzung Atlantic Forum*. Hamburg.
- Atlantic Forum e.V. (2007b). *Atlantic Forum - Die Idee*. Hamburg.
- Atlantic Forum e.V. & Deutsches Schauspielhaus (2007). *Herr der Fliegen*. Hamburg
- Mokrosch, R. & Regenbogen, A. (2009). *Werte-Erziehung in der Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidt, P., Bamberg, S., Davidov, E., Herrmann, J., & Schwartz, S. H. (2007). Die Messung von Werten mit dem «Portraits Value Questionnaire». *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(4), 261–275. doi:10.1024/0044-3514.38.4.261
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.

Wie entwickeln Kinder Werte?

Welche Rolle spielen das familiäre und das kulturelle Umfeld?

Welchen Einfluss haben Ereignisse und Erfahrungen im Leben?

Wie kann Wertebildung in der Schule gelingen?

Diese Fragen sind gesellschaftlich hoch relevant und viel diskutiert, aber wenig erforscht. In diesem ersten deutschsprachigen Buch zu Werteentwicklung und Kindes- und Jugendalter stellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Deutschland, Polen, Großbritannien und der Schweiz aktuelle Befunde aus internationalen Studien vor. Dieses Buch ist in der wissenschaftlichen Literatur verankert, die in vorwiegend englischsprachigen Fachzeitschriften (Journals) der Psychologie, Erziehungswissenschaften und Soziologie publiziert worden ist. Unser zentrales Ziel ist es, Ergebnisse aus diesen und darüber hinaus aus bisher unveröffentlichten Forschungsarbeiten einem breiten Publikum zugänglich zu machen. Die damit verbundene Forschungsmethodik reicht von Quer- und Längsschnittstudien über Experimente und Zwillingsstudien bis hin zu interkultureller Forschung. Im Zentrum steht dabei stets das Kind mit seinen Werten („Was ist mir wichtig?“), und wir stellen dar, wie Werte als Leitprinzipien im menschlichen Leben wirken und Verhalten beeinflussen.

Zu den Herausgebern:

Dr. Anna K. Döring und Dr. Jan Cieciuch forschen seit über zehn Jahren zu Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter und sind an vielen der aktuellen Studien selbst beteiligt; seit über zehn Jahren kooperieren sie. Dr. Dörings Vita umfasst langjährige Forschungs- und Lehrtätigkeiten an Universitäten in Deutschland und Großbritannien, Dr. Cieciuchs Vita umfasst Stationen an Universitäten in Polen und der Schweiz. Darüber hinaus haben die Herausgeber an Forschungsprojekten weltweit mitgewirkt, zum Beispiel in Italien, Frankreich, Australien, Neuseeland, Brasilien und Israel.